جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها

The Effect of Co-teaching Strategy in Improving Reading comprehension among 9th Grade Students in Mafraq Governorate and their Attitudes towards it

إعـــداد

ميسون أحمد ساري العليمات

بإشراف

الأستاذ الدكتور حمدان علي حمدان نصر

حقل التخصص – مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

الفصل الثاني

2013 م

أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها

إعــداد

ميسون أحمد ساري العليمات

ماجستير مناهج تربوية، جامعة آل البيت، 2008

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كلية التربية / جامعة اليرموك / 2013م

لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر .... مشرفًا ورئيسًا

مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس ....عضواً

مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

الدكتور سعاد عبد الكريم الوائلي..عضواً

مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

الدكتور راتب قاسم عاشور...عضواً

مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

الدكتور نصر محمد خليفة مقابلة..عضواً

مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

تاريخ المناقشة :2013/4/29

الإهـــداء

إلى الرجل الرائع دائما .... إلى من أفتخر أن انتسب إليه .....إلى من يسكن كلي حد آخر خلية يصلها النبض أبي .

إلى من زرعت صحارى عمري أجنة فرح وأمل .... إلى رعشة الحياة في روحي .... أمي

إلى سندي في الحياة ووسام العزّ على جبيني إخوتي (ساري وحسين ومحمد ومحمود ويحي) .

إلى أقمار عمري وزهرات الفرح في أيامي أخواتي (أسماء و فاطمة و سامية و كاملة و ختام)

إلى خالي العزيز محمد لن أنسى ماحييت مواقفك النبيلة معي .... فالشكر والتقدير موصولان.

إلى الرائعات الصادقات القريبات من القلب صديقاتي ورفيقات دربي الدراسي .... شكرا لله إذ عرفتكن يوما .

إلى خطيبي يحيى ...شكراً لله إذ أكرمني بك شريك عمر ودفق حياة.

إلى كل من أسهم في انجاز هذا العمل ....

أهدي جهدي المتواضع هذا .... راجية من المولى عز وجل أن ينفع به الخلق

الباحثـة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين وبعد:

فلا يسعني وقد منّ الله عليّ بإنجاز هذا العمل العلمي إلاّ أن أحمد الله الذي أعانني ووفقني لإنجازه. وأتقدم بالشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر، الذي قدّم وأعطى الكثير لهذا البحث، ومنحني من وقته وعلمه وجهده منذ بداية العمل بهذا البحث إلى نهايته ما يستحق عليه الشكر والثناء، فكانت نصائحه وتوجيهاته الباعث في النفس الهمة والعزيمة، فتعلمّت منه الدقة وحسن التنظيم، فضلًا عن التفكير الواعي والرؤية المستقبلية، فكانت تجربة عشتها تستحق أن أتعلم منها الكثير. حفظك الله ورعاك زهرةً تفوح بالعطاء، تمتّع من حولك بحسن عطائك، فشكرًا لك من أعماق جوارحي لتعبك معي، وليحفظك الله للعلم ولطلبة العلم وللغة العربية.

وأتقدم بكل الاحترام والتقدير إلى أساتذتي الأفاضل الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عبد الكريم أبو جاموس، والدكتورة سعاد الوائلي، والدكتور راتب عاشور، والدكتور نصر مقابلة على تكرمهم بالموافقة على المشاركة في مناقشة هذا العمل العلمي، وتحمّلهم عناء قراءته وإثرائه بآرائهم السديدة.

الباحثة

ميسون العليمات

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

العليمات، ميسون أحمد. أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه ، جامعة اليرموك، 2013 م

(المشرف: أ. د حمدان علي نصر)

هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، واتجاهاتهم نحوها. ولتحقيق هذا الهدف بنيت أداتان : اختبار الاستيعاب القرائي، ومقياس الاتجاهات نحو التعليم التشاركي.

طُبقت الدراسة على عيّنة مؤلفة من (124) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي اختيروا باستراتيجية قصدية من أربع مدارس حكومية، شعبتان للإناث باستراتيجية عشوائية، الأولى ضابطة من مدرسة الربيع بنت معوذ وعددها (36) طالبة عشوائيًا، والثانية تجريبية من مدرسة الفدين الأساسية للبنات وعددها (33) طالبة. وشعبتان للذكور عشوائيًا ، الأولى ضابطة من مدرسة (الأساسية للبنين) وعددها (28) طالبًا ، والثانية تجريبية من مدرسة جعفر الطيار الأساسية للبنين، وعددها (27) طالبًا. درست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا وإناثًا) نصوص القراءة مدار البحث وفق الاستراتيجية الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم للصف التاسع الأساسي في حين درست الشعبتان التجريبيتان النصوص ذاتها وفق إجراءات التعليم التشاركي المعتمدة.

وبعد انتهاء مدة الدراسة أُعيد تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، بينما طُبق مقياس الاتجاهات نحو التعليم التشاركي على المجموعة التجريبية، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على

جميع مستويات الاستيعاب القرائي وعلى الاختبار ككل يعزى إلى متغير استراتيجية التـدريس لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا النصوص الأدبية باستخدام التعليم التشاركي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على مستويي الاستيعاب القرائي (التفسيري والإبداعي) تعزى إلى التفاعل بين متغيري استراتيجية التدريس والجنس لصالح الإناث، بينما لم تظهر أيّ فروق فـي مستوى الاستيعاب القرائي النقدي.

وفيما يتعلق بأثر استخدام استراتيجية التعليم التشاركي على اتجاهـات الطلبـة نحـو هـذه الإستراتيجية فقد كشفت النتائج عن وجود تحسن ملموس في اتجاهاتهم، حيث بلغ متوسط أدائهم على مقياس الاتجاهات (3.62). وأظهرت النتائج – وجود فـرق ذي دلالـة إحـصائية بـين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجـاه نحـو التعلـيم التشاركي يُعزى إلى متغير الجنس، لصالح تقديرات الإناث.

الكلمات المفتاحية: مستويات الاستيعاب القرائي، الاتجاهات، التعليم التشاركي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدّمــة

تعدّ اللغة أهم وسائل التعبير والاتصال بين الأفراد والجماعات، وهي من أجلّ نعـم الله وأعظمها على الإنسان. فهي تأتي من حيث الأهمية بعد خلق الإنسان مباشرة. وبهذه النعمة تميز الإنسان عن سائر مخلوقات الله. وهكذا أصبحت اللغة المصدر الأساسي لثقافة الأمة، والـرابط القوي بين أبنائها، والعامل المؤثر في العملية التعلمية التعليمية. وعد الخولي (2000) مهـارة القراءة المهارة الأساسية للغة، لأنها الركيزة التي تقوم عليها مهارات التعلم المختلفة، وتتجلـى أهميتها في تنمية فكر المتعلم، وإثراء خبراته، وتربية وجدانه.

ويرى الخوالدة ونصر (2010) أن القراءة الفاعلة أهم عوامل النجاح في الحيـاة، فهـي وسيلة رئيسة لدراسة العلوم، وتحصيل المعارف، والمفتاح الأساسي للتفوق، ومـن هنـا كـان النجاح في القراءة مؤشرًا للتعلم المثمر؛ أي أن إتقان مهارة القراءة في المدرسة أهم متطلبـات التعلم الفعّال ، وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات والبحوث إذ بينت أن هناك ارتباطا وثيقا بـين القدرة على القراءة والتحصيل في المواد الدراسية الأخرى. وعموما فالقراءة تؤدي دورًا محوريًا في تحقيق أهداف التربية، واكتساب المعلومات، وتنمية الاتجاهات والميول الإيجابية، والمساعدة في ممارسة أسلوب حلّ المشكلات.

وفي ذات السياق، أشـارت العديـد مـن الدراسـات(Anabria & Torres, 2009 ; O'Donnell, 2005 ; Mabekoje, 2007) إلى أن القراءة عملية نفسية لغوية، يبني القـارئ فيها معنى من خلال تفاعله مع عناصر النص الذي عبّر به كاتبه عن معنى ذهني لديـه، أي أن

القراءة عملية نشطة تتضمن إسهام القارئ نفسه في صياغة المعاني ، وتقييمها، وعليه فلم تعد القراءة عملية فك رموز؛ لأنها في هذه الحالة تخلو من التفكير، فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه.

ويُعرّف الاستيعاب القرائي بشكل عام على أنه "القدرة على استخدام المعلومات المكتسبة سابقًا لبناء معنى لنص ما" (Strickland & Alverman, 2004: 6). وفي هذا السياق يشير ليبسون وويسكون (Lipson & Wixon, 2009) إلى أن الاستيعاب القرائي يأخذ شكلين أساسيين هما :القراءة من أجل الفهم المتعلقة بقدرات القارئ على التعليل أثناء قراءة النص عن طريق تكميل المعرفة الموجودة بالمعلومات الجديدة ، ووضع الفرضيات واختبارها، وبالتالي فإن الهدف من الاستيعاب هو بناء تمثيل متكامل من المعلومات الواردة في النص، والمناسبة للهدف من القراءة، أما الشكل الآخر للاستيعاب القرائي فيكون من أجل التذكر والتعلّم، الذي يشار إليه عادة بالدراسة، ويتأثر الاستيعاب القرائي لدى الأفراد بعدد من العوامل أبرزها الهدف من القراءة، واهتمامات القارئ، وخبراته السابقة، ونظامه القيمي، وأسلوبه الدراسي، وخبراته السابقة والحالية، وانتباه القارئ لما يدور حوله، وصعوبة الأفكار و المفاهيم التي يقوم بقراءتها (Lakshmi & Rao, 2006).

ويعدّ الاستيعاب القرائي عملية معقدة، تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي. وعلى الرغم من أنها تبدأ بادراك حسّي للرموز الخطية للكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر، وتركيبها داخليًا في كل متكامل ومترابط ؛ أي أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني، وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي أيضا استيعاب عدة مكونات أساسية مثل استيعاب المفاهيم والمصطلحات، إذ يُنتظر من القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها، وتفسيرها

استنادًا إلى خلفية القارئ المعرفية. ويسعى القارئ إلى فهم الجمل والعلاقات فيما بينها. وما من شك في أن معرفة القارئ بقواعد النحو والصرف تزيد من قدرته على استيعاب الوحدات اللغوية. وإن استيعاب الفقرة يتوقف على فهم الجمل وإدراك تنظيمها، وترتيبها، وفهم طبيعة العلاقات القائمة بينها (عوض، 2003).

ويعدّ الاستيعاب القرائي محور العملية التعليمية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقا للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطالب في العملية التعلمية التعليمية ، من دور المتلقي السلبي إلى دور النشط الفاعل الذي يتذكر ويربط، ويفسّر ويحلل، وينتقد ويقيّم (مصطفى، 2000). وبرغم هذه الأهمية للاستيعاب القرائي إلا أن الطلبة بشكل عام يعانون ضعفًا واضحًا في استيعاب ما يقرأون في مختلف المباحث الدراسية، وهذا ما أكدته دراسة مهيدات (2003)، ودراسة شقير (2006) ، فالمعلم يدرب الطالب على اللفظ الصحيح، لما يشاهد من رموز خطية، بعيدًا عن فهم ما تحمله هذه الرموز من معان دون الانتباه إلى المعارف، والعلوم التي يمكن أن يكتسبها أثناء ممارسة القراءة وبخاصة في محتويات المواد الدراسية الأخرى.

وبالنظر إلى الأدب التربوي الخاص بالاستيعاب القرائي يلاحظ أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول تحديد مستويات الاستيعاب من حيث الكم والترتيب، فهناك من يقسم استيعاب النص إلى ثلاثة مستويات فيما يرى آخرون أن استيعاب المقروء يقع في خمسة مستويات تتنوع مؤشراتها السلوكية بحسب المستوى الخاص بها، كما تتدرج من المستوى الحرفي إلى المستويات العليا التي تتطلب استخدام قدرات عقلية متقدمة American (Academic Support, 2004).

وفي هذا الإطار يشير العلوان والتل (2010) إلى أن استيعاب المقروء يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب الفرد . وعلى الرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في هذه العملية المركبة، إلا أن هذه الآراء في جملتها تؤكد مجموعة العوامل التي تشكّل الاستيعاب القرائي، ومنها الخصائص الفنية والتنظيمية للنص المقروء، حيث يشيران إلى أن التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات، ودلالاتها تؤثر بشكل مباشر في فهم المقروء. كما أن ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، وقدرته على التركيز والتحليل، والاستقصاء والتنبؤ، وضبط الكلمات، يؤدي دورًا أساسيا في تشكيل الاستيعاب القرائي لدى الفرد.

وفي هذا المجال يضيف مدكور (2007) أن استراتيجية التدريس أحد العوامل المؤثرة الأخرى في مساعدة القارئ على فهم المقروء؛ لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه بقصد تيسير عملية الاستيعاب، وتمكين الطلبة على اختلاف مستوياتهم اللغوية من التعامل بوعي مع النص المقروء وتحقيق الأهداف المتوخاة من قراءته.

وقد ظهر في العقود الأخيرة نموذج البحث القرائي المتصل بنظرية السكيما Schema، وبنية النص، وبعمليات ما وراء المعرفة الذي نتج عنه فاعلية المداخل التدريسية المعرفية، وتدريس الاستراتيجية، وقد أضافت هذه المعرفة أبعادًا جديدة للتعلّم وفق النموذج المعرفي النفسي وتعليمها، وقادت إلى الانتقال من نموذج القراءة ومهارات الدراسة إلى نموذج المعرفة والتعلم وبناء عليه لم تعد القراءة مجرد عملية فك لإشارات، ورموز قوامها النص فقط، بل عملية تفاعل واعٍ وهادف يجري بين ما لدى القارئ من خبرات وما في النص من أفكار ومعلومات وتجارب، فعلى حدّ تعبير باولينا ريبارا (Paulina Ribera) " فإن القراءة ليست

عملية فك شفرة إشارات النص المقروء فقط، وإنما هي عمليات تحليلية بنائية متكاملة لفهم المقروء(Ruivo, 2006).

واستيعاب المقروء أكثر تعقيدا من أن تكون عملية بسيطة لفك رموز وإشارات، إنما هي عملية تفاعلية بين القارئ والنص. وانطلاقا من وجهة النظر هذه يمكننا تحديد مفهوم القراءة بأنها "العملية التي نفهم بوساطتها الخطاب المكتوب. وخلال عملية الفهم هذه يتدخل، من جهة، النص بما يميزه من شكل ومضمون، ومن جهة أخرى القارئ بما يحمله من توقعات ومعارف مسبقة. وحتى ننجز عملية قراءة سليمة نحتاج في نفس الوقت إلى التحكم في مهارة فك الشفرة والإسهام في النص بأهدافنا وأفكارنا وتجاربنا المسبقة. ونحن في حاجة عند القراءة إلى القيام بعمليات استنتاج وتكهن متواصلة ترتكز على المعلومات التي يقدمها النص وعلى خبراتنا الخاصة، وكذلك على عملية تسمح لنا بوجود نتائج بينة أو رفض للاستنتاجات والتكهنات التي تم طرحها" (نصر والصمادي، 1996: 13).

وترى سنو (Snow, 2002) أنّ فهم النص هو عملية بناء للمعنى من خلال اقتناص أفكاره المهمة وربطها بالأفكار السابقة لدى القارئ ، وإنّ فهم النص ما هو إلا العملية التي يتفاعل بها القارئ مع المكتوب. كما إنّ أول ما يلاحظ هو الأمر المتعلق بالطبيعة البنائية Constructivist للقراءة، فحتى تتحقق عملية فهم سليمة وجيدة، على القارئ أن يكرس جهوده للقيام بعملية بناء المعنى أو بناء دلالية للنص كلما تقدم في قراءته، أي عليه أن يقرأ النص بأكمله ويسند إليه معنى أو تأويلًا شخصيًا. ويعد هذا الموضوع أساسيًا في عملية القراءة والفهم لأنه ركيزة بقية سمات هذه العملية. إنّ بناء معنى النص يعني، من جهة، أن دور القارئ أمام النص ليس سلبيًا أو غير فعّال، ومن جهة أخرى، يعني أن من يقرأ يقوم بذلك بشكل واع مفكرًا فيما هو بصدد القيام به (نصر، 1998).

ويمكن القول إنّ فهم النص هو نتيجة طبيعية ونهائية لأي عملية قراءة، فليس هناك من يقرأ حتى لا يفهم وبذلك فإن عملية القراءة تتكون أساسًا من مرحلتين هما بداية عملية القراءة: من خلالها يحاول القارئ أن يسند معنى لمختلف أجزاء النص، وبالتالي نحن أمام عملية الفهم كنشاط غير مكتمل، ونهاية عملية القراءة: عندها يكون القارئ أمام عملية الفهم كنتيجة لمختلف مراحل القراءة نفسها.

أما المرحلة الثانية للقراءة فهي فهم النصوص وهي نتيجة للمرحلة الأولى، فإنها تعرّف عملية فهم النصوص على أنها تفاعل مع النص، وهذا يعني أن الشخص الذي يواجه نصًا مرشحًا للقراءة والفهم لا يواجهه وهو مجرد من تجارب وأفكار ومعلومات تتعلق بشكل مباشر أو غير مباشر بنمط الخطاب أو النص المقروء. أي أن القارئ يواجه النص وهو يحمل في ذاكرته مجموعة من الخصوصيات المعرفية والسلوكية والتجارب والخبرات التي تؤثر في الدلالات التي يسندها لمختلف أجزاء النص، وانطلاقًا من هذا، وبالنظر إلى هذه الطبيعة التفاعلية لعملية القراءة يمكن الجزم بأن النص في حدّ ذاته لا يحتوي على المعنى ولكنه يتكون ويتشكل من عملية التفاعل ذاتها بين ما يقترحه النص من أفكار وما يحمل القارئ من خبرات ذات صلة (Ruvio, 2006).

وفي هذا الإطار يشير الجويني (2005: 74) إلى "أنّ فهم نص ما يعني إضافة معلومات لتلك التي يمتلكها القارئ وعلى أساسها يتم التأويل المنطقي لها". وهكذا إن درجة الفهم تحددها المعارف المسبقة للشخص، فكلما كانت المعرفة بالموضوع الذي بصدد القراءة أوسع، كلما كان فهم النص أعمق واشمل. أي أنه كلما امتلك القارئ معارف مسبقة واسعة كلما كان توقفه لفهم أجزاء النص أقل، ذلك أن المعارف التي يمتلكها تتيح له فهم المضمون بسهولة ويسر.

ويرتبط الحديث عن أهمية الاستيعاب القرائي بالحديث عن تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، حيث يقع عبء تكوين هذه الاتجاهات على كل من البيت والمدرسة، فعلى المدرسة أن توافر للطلبة طرائق تدريس فعالة تحفزهم لممارسة القراءة. و من جهة أخرى، فإن الاتجاه الإيجابي نحو ممارسة عملية القراءة هو أحد العوامل المهمة التي تساعد القارئ على الفهم ، وتدفعه الاطلاع، وصحبة الكتاب، والبحث عن المعرفة، وقد أصبح موضوع تنمية اتجاهات إيجابية نحو استراتيجيات التدريس يحظى باهتمام التربويين في هذا القرن، حتى صار من أولويات الإجراءات التربوية في مجال المناهج والتدريس. وقد يعود ذلك بحسب ما أشار داوننينج (Downing, 2007) إلى أن المتغيرات الوجدانية كالاتجاهات والدوافع والميول تؤدي دورًا مهمًا بوصفها متغيرات وسيطة يمكن أن تسهّل أو تعرقل عملية التعليم واكتساب المعرفة، وتؤثر في الموقف ذاته على مستوى اكتساب الفرد لمضامين المادة المقروءة من حيث الكم والكيف. وتؤثر هذه المتغيرات أيضًا في استجابة القارئ الكمية أو الكيفية لمحتويات المقروء، وما يتبعه من نشاطات تعلّمية مصاحبة. مما ينعكس سلبًا أو إيجابًا على مخرجات العملية التعليمية ، وترى الباحثة أن التأثير المتبادل بين فهم المقروء والاتجاهات نحو القراءة يؤكد طبيعة العلاقة القائمة بين الإطارين المعرفي والانفعالي في بلوغ الفرد للتعلم المنشود من ممارسة فعل القراءة.

وفي هذا الصدد أوصت دراسة نصر (1998)، ودراسة الخوالدة ونصر(2010)، ودراسة العلوان والتل(2010) بضرورة توفير استراتيجيات تدريسية تقوم على التشارك بين المعلمين ذوي العلاقة بهدف تحويل الطالب إلى قارئ مستقل قادر على استخدام المفردات، والدلالات التي يوفرها المعلمون تشاركيًا في مواقف التعلم والحياة العملية.

وتعدّ استراتيجية التعليم التشاركي Co-teaching من الاستراتيجيات القديمة الحديثة التي ظهرت بظهور ما يعرف بالبنائية التعليمية Constructivist Paradigm التي نادت بتكامل الممارسات التعلمية التعليمية في غرفة التدريس بين مختلف المعلمين ذوي العلاقة (Dugan & Letterman, ؛Creswell, 2005 ؛2008Delmore,2004)، حيث يقوم معلمان اثنان أو أكثر بتدريس النص المكتوب كلّ حسب تخصصه، عبر آلية تقوم على التشارك والتعاون، والتنويع في إجراءات التعليم داخل الغرفة الصفية بغية تنمية مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة، التي يتمكن الطالب من خلال توظيفها من فهم الكثير من المعارف والأفكار والحقائق والتعميمات المتضمنة في المادة مدار التناول والتدريس (Fontana, 2005).

وتعتقد الباحثة أن فاعلية هذه الاستراتيجية تأتي من الترابط والتكامل بين خبرات المدرسين المشاركين مما يجعل مشاركة الطلبة نشطة وأكثر إيجابية، حيث يمثّل المعلمون المشاركون وما يجري بينهم من أشكال التفاعل نموذجًا للطلبة المتعلمين.

وقد بينت عدد من الدراسات والبحوث الأجنبية(Friend & Friend, ؛ Jang, 2006 ؛2008 Friend & McNutt, 2009) أهمية هذا النوع من التعليم في تحسين النتاجات الذهنية والانفعالية المتوخاة من تدريس القراءة، حيث تسهم استراتيجية التعليم التشاركي في مساعدة الطلبة المتعلمين على التفاعل الإيجابي مع الأفكار والمفاهيم المقدمة من الكاتب، والخروج من إطار النص إلى المعاني والأفكار المستوحاة أو المستنتجة، ولعلّ في ذلك ما يساعد على تشكيل التعلم القرائي المستهدف بصورة أكثر شمولية ونضجًا، وترى الباحثة أن هذا النوع من التعليم يتيح فرصة لتلاقح الأفكار والخبرات ويطور إجراءات تدريس أكثر فاعلية وأكثر عمقًا تعود بالفائدة الفضلى على الطلبة المتعلمين.

وتسهم الاتجاهات في تحسين تحصيل الطلبة للمواد المتعلمة . حيث إن استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي الذي يتطلب توزيع مهمة أو نشاط القراءة على أفراد المجموعة الصغيرة بحيث ينجز كل واحد جزء من المهمة التي أُسندت إليه بصورة فردية ثم يلتقي أفراد المجموعة الصغيرة ليقوموا بتنظيم الأجزاء، في ضوء التسلسل المنطقي لهذه المهمة وهكذا يكون كل فرد قد شارك في انجاز المهمة القرائية بإجراءات افعلا محددة، لكنها تكمل ما أنجزه أقرانه الآخرون من مجموعته (زايد، 2007).

وفي هذا الإطار تؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة أهمية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تحقيق أهداف ونتاجات دروس القراءة والتي تتمثل في قيام معلم اللغة بعامة والقراءة بخاصة بتوزيع طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة من (4-6) طلاب، وتعطى كل مجموعة مهمة قرائية محددة ويتاح خلال تنفيذ الاستراتيجية انجاز هذه المهمة عبر بطاقة عمل او وصف محدد يتعاون أفراد المجموعة من خلال ممارسة عمليات التفاعل اللفظي والتشاور فيما بينهم بتوجيه من معلم القراءة وبإدارة قائد المجموعة لانجاز المهمة وكتابتها أو تقديمها بالصورة المطلوبة، ويكون أفراد المجموعة مسؤولين مباشرة عن مستوى الانجاز المتحقق للمهمة (Delmore,2004).

وبناء على ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن أثر هذه الاستراتيجية التعليمية في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع عينة الدراسة، وتحديد أثر التشارك بين معلمي اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والعلوم العامة، والدراسات الاجتماعية في تنفيذ نصوص القراءة العربية، وتشكيل مهارات الاستيعاب القرائي المستهدفة ضمن مستويات الاستيعاب الثلاثة مدار البحث، وفي ذلك ما يسهم في التخفيف من حدة انتشار ظاهرة الضعف في الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية بعامة، وطلبة الصف التاسع

الأساسي بخاصة، وقد يسهم تطبيق هذه الاستراتيجية في تشجيع الطلبة وزيـادة إقبـالهم علـى القراءة في مجالات المحتوى المختلفة وبالتالي الحد من العزوف عن القراءة.

مشكلة الدراسة

يعدّ امتلاك الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي من أهم عوامل النجاح في تعلّـم المـواد الدراسية والسيطرة على ما فيها من فكر، ومفاهيم ودلالات صـريحة ومسـتنتجة، حيـث إن الضعف فيه يهدد التحصيل كمًا و نوعًا، ويضعف القدرة على تشكيل القدرات العقلية العليـا ، وربما يؤدي إلى الفشل في الحياة الدراسية، خاصة في المرحلة الأساسية العليا التي يعتمد فيها الطالب في تعلمه للمواد الدراسية على الاستيعاب القرائي أكثر من اعتماده علـى الاسـتيعاب السماعي (العلوان والتل، 2010)؛ إذ يتوقع أن يكون الطالب في نهاية المرحلة الأساسـية قـد امتلك مهارات الاستيعاب القرائي، فامتلاكه لهذه المهارات يسهل عليه استخدام اللغة دون مشقة في فهم مضامين المواد الدراسية المختلفة(نصر،1998). وعلى الـرغم مـن أهميـة هـذه المهارات في تطوير عملية التعلّم والتعليم بعامة، وتعلم وتعليم اللغة بخاصة فأن الواقع التربوي في هذا المجال يؤشر إلى وجود أشكال من الضعف في مستويات الاستيعاب المختلفة بدءًا مـن المستوى الحرفي ومرورًا بالمستويات المختلفة وانتهاء بالمستوى الإبداعي.

وتكمن مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في القدرة على الاستيعاب القرائي؛ فقـد بينـت دراسة عكور (2007) التي أجريت في المملكة الأردنية الهاشمية وجود ضعف واضـح فـي الجوانب الانفعالية عند الطلبة أثناء القراءة، وخصوصا عند التفاعل مع النص وأحداثه.

ومما يدل على ضعف ومحدودية استخدام هذا النوع من التعليم ما توصل إليـه كلـو و زيجموند (Kloo & Zigmond, 2008) أن أقل من 3% من معلمي اللغة الأمريكان يـوفرون

استراتيجيات تعلّم تشاركية تجمع بين معلمين أو أكثر في حصص القراءة، حيث يمضي معظم الوقت في الوقوف على استدعاء المعلومات من الكتاب. أما في البيئة الأردنية فقد أظهرت دراسة الخوالدة ونصر (2010) أن القراء يحتاجون لاستراتيجيات متنوعة عندما يدرسون موضوعًا معينًا، وعندما يقرؤون عددًا متنوعًا من المواد لأغراض مختلفة، لذلك فإنّ عدم توافر هذه الاستراتيجيات، وعزوف المعلمين عن تطبيق التعاون فيما بينهم لتفعيل دور حصة القراءة في اكتساب المعارف المختلفة يترك القارئ ضعيفًا، وغير قادر على ممارسة عمليات التفكير العليا كالتصنيف والتحليل والتقييم فضلًا عن ممارسة عملية التذويت والسيطرة على ما في المقروء من فكر وأحداث وأخيلة.

وتقديرًا من الباحثة أهمية الاستيعاب القرائي من حيث العملية والناتج في تحسين نوعية التعلّم. وهو ما تهدف إليه عمليات التعليم اللغوي بعامة، والقرائي بخاصة، وانطلاقًا من طبيعة العلاقة القائمة بين التعلّم المعرفي والمهاري، والإطار الإنفعالي فإن الباحثة تسعى إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة للواء قصبة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية واتجاهاتهم نحوها.

أسئلة الدراسة

بالاستناد إلى المتغيرات التابعة والمستقلة والمعدلة المعتمدة في هذه الدراسة، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1:هل توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة، وعليها ككل تعزى إلى متغيري استراتيجية التدريس (التعليم التشاركي/ الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟.

س2: ما اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة نحو تدريس نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي ؟.

س3: هل يوجد فرق بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاه نحو استراتيجية التدريس يُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)؟.

فرضيات الدراسة

في ضوء الأسئلة البحثية السابقة، سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة وعليها ككل يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس (التعليم التشاركي/ الاعتيادية).

الفرضية الصفرية الثانية: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة وعليها ككل يُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)".

الفرضية الصفرية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة، وعليها ككل تعزى للتفاعل بين متغيري: استراتيجية التدريس (التعليم التشاركي/الاعتيادية) ومتغير الجنس (ذكور، إناث)".

الفرضية الصفرية الرابعة: لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية من طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو استراتيجية التدريس يُعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث)".

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من النتائج التي أسفرت عنها، ومدى تأثير هذه النتائج على القائمين على عمليات التعليم اللغوي، ويمكن عرض أبرز النتائج المتعلقة بأهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

1. قد أسهمت هذه الدراسة في توفير استراتيجية في مجال تدريس القراءة العربية في إطار مشاركة بعض معلمي المواد الدراسية الأخرى من ذوي العلاقة، وقد يسهم ذلك في تذليل صعوبات تدريس القراءة من ناحية، ودفع معلمي المواد الدراسية الأخرى للمشاركة في تطوير مهارات القراءة، لما لذلك من أهمية في تحصيل المعارف المقررة التي يدّرسونها، وباعتبارهم شركاء في تدريس مهارات اللغة.
2. إن تطبيق هذه الاستراتيجية، وما قد أسفرت عنه من نتائج تشكل عاملًا من عوامل السعي إلى تطوير استراتيجيات تدريس القراءة، وتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة.
3. تعميق وعي القائمين على مناهج اللغة العربية بطبيعة العلاقة التأثيرية بين استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التشارك، بين المعلمين ذوي العلاقة، ونوعية النتاجات

اللغوية المستهدفة، مما ينعكس إيجابيًا على تصميم المناهج المدرسية، ومعالجة محتوياتها خصوصا في مجال القراءة العربية.

4. إن تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعليم التشاركي قد يسهم في تحسين مهاراتهم في التعامل مع عناصر الموقف التعليمي ممثلة في التفاعل مع معلم اللغة العربية، ومع الأطر المعرفية للنصوص مدار التناول، مما يؤدي إلى تعميق وعيهم بالمضامين، وبالتالي الارتقاء بمستوياتهم الاستيعابية ليس فقط في مدى القراءة بل في تعلّم المحتويات الدراسية الأخرى.

ولا شك أن هذه الاستراتيجية (التعليم التشاركي) بما لها من خصائص وإجراءات عملية قد أسهمت في مساعدة الطلبة (عينة الدراسة) في الارتقاء بمستوى أدائهم في استيعاب مضامين النصوص المقروءة عبر المستويات المقترحة وهي: (التفسيري، والنقدي، والإبداعي) والتي لا يستغني الطالب عن أيٍّ منها في دراسته للمناهج الدراسية المختلفة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تتضمن الدراسة عددًا من المصطلحات الأساسية التي لابد من تعريفها اصطلاحيًا وإجرائيًا على النحو الآتي:

- **الاستيعاب القرائي:** عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة، في ضوء ما لديه من خلفيات معرفية ومحاولة فهم المضامين المودعة في الوحدات اللغوية المكتوبة بما يتواءم والمؤشرات السلوكية لمستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة مدار البحث (Liang & Dole, 2011: 43). أما إجرائيًا فيقصد بالاستيعاب القرائي في الدراسة الحالية تلك الدرجة

المتحققة لطالب/طالبة الصف التاسع الأساسي على كل مستوى من مستويات الاستيعاب الثلاثة المعتمدة، وعليها مجتمعة في اختبار الاستيعاب القرائي أداة الدراسة.

- **التعليم التشاركي:** استراتيجية تدريس قائمة على التعاون والمشاركة بين معلم اللغة العربية ومعلم العلوم تارة ومعلم التربية الإسلامية تارة ومعلم الدراسات الاجتماعية تارة أخرى في ضوء طبيعة نص القراءة مدار التناول بحيث يسهم كل واحد منهم في مساعدة الطلبة على فهم جوانب النص مدار التناول في ضوء مستويات الاستيعاب المحددة في الدراسة. و يُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه مجموعة الإجراءات التي تستخدم في تنفيذ درس القراءة العربية المقررة لطلبة الصف التاسع الأساسي، والمنظمة بحيث تتيح لمعلم العلوم أو الاجتماعيات أو التربية الإسلامية بمشاركة معلم اللغة العربية فعليًا في تناول نصوص القراءة العربية، ومعالجتها من حيث الشكل والمضمون وفقًا للطبيعة المعرفية للنص سعيًا إلى تحقيق النتاجات المتوخاة لدى الطلبة مدار البحث.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر هذه الدراسة على:

1- عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة قصبة المفرق التعليمية للعام الدراسي 2013/2012، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع مدارس اُختيرت بطريقة قصدية.

2- المشاركين لمعلم/ معلمة اللغة العربية معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية، حيث تتوافر في مقرر القراءة لطلبة الصف التاسع الأساسي أعدادًا من النصوص المرتبطة بالمجالات المعرفية الثلاثة (العلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية) دون غيرها من المجالات الأخرى.

3- مستويات الاستيعاب القرائي مدار البحث هي المستوى (التفسيري، والنقدي، والإبداعي) فقط حيث تمثل المستويات العليا من الاستيعاب القرائي.

4- أداتا الدراسة هي اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته العليا ومقياس اتجاهات نحو استراتيجية التعليم التشاركي، لذا فإن تعميم النتائج مرتبط بمدى صدق هذه الأدوات وثباتها.

5- يقتصر القياس البعدي القبلي للمتغير الثاني في الدراسة (اتجاهات الطلبة نحو التعليم التشاركي) على طلبة المجموعة التجريبية من العينة فقط، حيث ليس لدى طلبة المجموعة الضابطة من العينة خبرات ومعارف سابقة حول استراتيجية التعليم التشاركي ليعبروا عن مواقفهم وآرائهم حول مدى فاعلية هذه الاستراتيجية.

6- تدريس نص القراءة لدى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة يتم ضمن زمن مقداره (90) دقيقة، أي حصتين دراسيتين متتاليتين، حيث تتطلب التداخل بين إجراءات التعلم والتعليم التشاركية فترة زمنية أطول من الفترة العادية وهي (45) دقيقة. وقد استغرق تطبيق الاستراتيجية (20) حصة صفية ابتداءً من تاريخ 2012/10/17 وانتهاءً بتاريخ 2012/12/20.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل جزأين، يتناول الجزء الأول عرضًا للأدب النظري الذي تناول الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة مدار البحث، والاتجاهات نحو تعلّم اللغة العربية وخصوصا باستراتيجية التعلم التشاركية ومفاهيمها المختلفة، بينما يتناول الجزء الثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، قد تم عرضها وفقا لمحاور محددة مع الأخذ بالاعتبار الترتيب الزمني لها من الأقدم إلى الأحدث.

أولًا: الأدب النظري

أورد التربويون وعلماء النفس تعريفات متعددة لمفهوم الاستيعاب القرائي . فقد عرّفه بيرتير و بيرد (Bereiter & Bird: 2006: 133) بأنه " قدرة القارئ على فهم النص المكتوب أو المطبوع واستخلاص المعلومات المهمة الواردة فيه بفاعلية واقتدار".

وعرّفه السلامة وعطيات والزيادات (2011: 626) بأنه "عملية عقلية نشطة مركبة تتطلب من القارئ نقدًا للمعنى، واختبارًا للأفكار، وقدرة على الاستنتاج والتعميم". فيما يعرفه كل من جويل و ديفيز (Juel & Deffes, 2004: 3) بأنه " عملية اقتباس المعنى الصريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة" بينما يعرفه ستانوفيتش (Stanovich, 2006:33) بأنه " نشاطٌ عقليٌ فاعلٌ يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ".

وترى الباحثة أن الاستيعاب القرائي هو عملية معقدة تستهدف معالجة المعلومات والأفكار الواردة في النص، من خلال بناء تصور دلالي لما يُسمع أو يُقرأ.

متطلبات الاستيعاب القرائي Demands of Reading Comprehension

يشكّل الاستيعاب القرائي الهدف الأساسي المتوقع من أي عملية قرائية، وحدوثه لدى القارئ يتطلب قدرًا من التفاعل المستمر بين القارئ والمقروء. فلا يقتصر الاستيعاب الجيد للمادة المقروءة على إدراك المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية، بل يشتمل على فهم المعاني البعيدة، أو ما يمكن تسميته في الكثير من الأحيان بقراءة ما بين السطور (Bernhardt, 2008 ; Al-shumaimeri, 2011).

ويمكن القول إن الاستيعاب القرائي من الموضوعات المهمة في مجال القراءة؛ فهو محور العملية التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للقراء، كما يعدّه بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ. ويعدّ الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطًا بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيرًا في التحصيل الدراسي، والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسب هذا الناتج من نواتج القراءة أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين الأمر الذي تطلب دراسة مكوناته، ومستوياته ،والعوامل المؤثرة في تشكيله، وتعليمه واستخدامه في التواصل (Fink, 2007).

وحتى يتمكن الطلبة من استيعاب ما يقرأون، فإن جملة من المهارات والقدرات يجب أن تتوافر لديهم لكي يستخرجوا المعاني من النصوص القرائية. وتلك العمليات العقلية المعقدة يجب أن ينظر إليها بطريقة علمية، بدءًا من العمليات المرتبطة باللغة، ومهارات التفكير، مرورًا بالمهارات المرتبطة بمهارة الاستيعاب ذاتها، وانتهاءً بالقدرات المعرفية المرتبطة بعمليات التفكير وما وراء التفكير Meta-cognition التي تساعد الأفراد في معالجة المعلومات، والمهارات المعرفية المرتبطة بالذاكرة، والعمليات التي تصنف ضمن العمليات العقلية المتقدمة (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

وفي سياق متصل حول علاقة الاستيعاب القرائي مع التفكير، يشير كوبر وكيجر(Cooper & Kiger, 2003) إلى حقيقة مفادها أنه لا يمكن أن نفترض أن الاستيعاب القرائي قد يحدث بفاعلية دون القيام بالاستنتاج الذي يندرج ضمن العمليات العقلية المتقدمة التي تحدث عند الفرد، عبر فعل القراءة التي هي أيضًا من المتطلبات الأساسية للاستيعاب. غير أن هناك ما يشير إلى أن ذلك لن يحدث دون وجود قدرات مسؤولة عن تعرّف نوع النص المقروء من حيث طبيعة المعرفة، ونوعها الأدبي فضلًا عن خصائص ذلك النص، وفهم تركيبه وبنيته اللغوية.

وفيما يتعلق بعلاقة التفكير بتعليم اللغة فقد بيّن عثمان المشار إليه في حماد (2011) أن التفكير واللغة وجهان لعملة واحدة، واللغة تعبير عن التفكير، ولا تتأتى للمرء إلا عن طريق خضوعه لتدريبات معينة، وكذلك التفكير يحتاج إلى تربية معينة حتى يستقيم. واللغة هي أداة التفكير، وطريقة نقل الأفكار، وهناك ارتباط بين نموّ اللغة ونموّ التفكير؛ ذلك لأن المعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخام التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير.

وفي هذا السياق يرى بريسلي (Pressley, 2000) أن عملية الاستيعاب مركزها الدماغ البشري، تعرّف على انها عملية عقلية نشطة تتطلب نشاطًا يتمثل في التركيز والانتباه والتحليل، ومن ثم التركيب لاستخلاص مادة الاتصال. وتعتمد هذه العملية على مجموعة من العمليات العقلية المعقدة من مثل استدعاء الخبرات، وممارسة عملية التفكير التجميعي، و عملية التفكير التشعيبي، وممارسة النقد، ومن ثم إصدار الأحكام ، ثم تحويل النص المقروء أو المعنى المستخلص إلى حالة نصية أخرى تتمتع بمعاني جديدة أو بصور جديدة قد تكون مغايرة للنص عن الأول كأن يغير القارئ في مضمون النص مع الاحتفاظ بصورته السطحية.

وفي مجال الحديث عن طبيعة العلاقة بين عملية الاستيعاب والتفكير يرى كاريل (Carrell, 1992) أن الاستيعاب القرائي يتحول إلى أشكال من التفكير بعد أن يتم التعرف إلى الرموز الخطية التي تحمل المعنى عبر اتصالها مع الرموز والعبارات المتكاملة، حيث إن مهارات التكلّم والاستماع والقراءة والكتابة تتم عبر عملية التفكير المصاحبة لكل مهارة وإنه لا يمكن الفصل بين كل مهارة والتفكير؛ وهذا يعني أن عملية التفكير في المقروء مصاحبة لكل مهارة لا تنفصل عنها على أن يرافق كل عملية من عملياتها مجموعة من الأنشطة، والفعاليات المتنوعة التي تساعد في نقلها، أو تحديدها .

ويوضح قطامي(2001) أن التفكير التحليلي تفكير منتظم، متتابع، ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها، إذ يسير تفكير الطالب عبر مراحل محددة بمعايير، تحدد نجاحه فيها. ويبيّن أنه يمكن استخلاص افتراضات التفكير التحليلي من خلال طبيعة هذا النوع من التفكير، وكذلك من خلال الافتراض الرئيس وهو أن التفكير يمكن أن يعلّم ويتّم تعلمه، وتتمثل هذه الافتراضات في الآتية:

1. إنّ التفكير عملية ذهنية نشطة، يكون الطالب فيها واعيًا ومنشغلًا بما يواجهه، وهدفه أن يتغلب على المشكلة، وهذا ما يجعله نشطًا.

2. إنّ التفكير يتضمن عمليات ذهنية متتابعة، متسلسلة، ومنتظمة تسير وفق نسق، وليست عمليات عشوائية متذبذبة كعمليات المحاولة والخطأ.

3. إنّ التفكير التحليلي يتطلب من الطالب استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالموقف الأكثر نضجًا، والأكثر ارتباطًا بالموقف المشكل الذي يواجهه.

4. إنّ التفكير التحليلي ذو طبيعة محورية، أي إنّ كلّ الفعاليات الذهنية متمحورة ومتمركزة نحو الموقف المشكل لفهم طبيعته، وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه، وأساليب الخلاص منه.

5. إنّ التفكير التحليلي تفكير هادف، يسعى إلى إيصال الطالب إلى حالة من الاتزان الذهني؛ ولذلك يكون سلوكه مدفوعًا ومضبوطًا بالهدف، ولهذا تزداد عمليات الضبط الذهني، وتصبح أكثر دقّة كلما اشتدت صعوبة المشكلة، وسيطرتها على أداءات الطالب ونشاطه.

6. إنّ التفكير التحليلي يسير وفق خطوات منتظمة متتابعة، ويمكن تحديد كل خطوة بمعايير؛ لمعرّفة مدى سويّتها، واتفاقها مع النموذج.

7. إنّ التفكير التحليلي تفكير صامت ذهني، يقوم على ممارسة عمليات ذهنية، ويستدل عليه من خلال الإجراءات التي يجريها الطالب في البيئة المحيطة التي تظهر عليها آثاره وأفكاره.

8. يمكن أن يكون التفكير التحليلي تفكيرًا معقدًا، يتطلب تفكيرًا صامتًا يستغرق فترة طويلة من الزمن، ويستدعي عمليات ذهنية منظمة، تتطلب نشاطات ذهنية ذكية ودقيقة، تعتمد على معطيات الموقف، وخصائصه، وما فيه من متغيرات.

9. إنّ التفكير التحليلي تفكير منطقي، يسير فيه الطالب وفق منطق محدد، ويصل فيه إلى تفسير الكثير من المواقف وحل المشكلات التي يواجهها، بعد أن يعمل ذهنه في الموقف والمشكلة وتمثلهما.

10. إنّ التفكير التحليلي يمكن تعلّمه وتعليمه، عن طريق تحليل عناصر الموقف إلى أجزائها الرئيسة، وفهمها، ووضعها في نسق منتظم، والسير في ذلك بطريقة منتظمة.

11. إنّ التفكير التحليلي يناسب المستويات المختلفة للطلبة، لكن تتباين السرعات التي يسير فيها الطلبة للوصول إلى الفهم والإدراك المستهدفين تمهيدًا لبلوغ الحلّ المنشود.

ويتطلب الاستيعاب الجيد وجود قدرات أساسية لدى القارئ بالمستويات الأولية للقراءة وإذا عانى القارئ من قصور فيها أو في بعضها فإن المعلومات يصعب أن تنتقل للمراحل المتقدمة، ومن ثم قد يفشل الطالب في التقدم في مستويات الاستيعاب العليا. وفي حالة الفشل في

المستويات الأولى يتجه الاهتمام نحو المشكلات اللغوية، أما في حالة النجاح في المراحل الأولية وتجاوز المستويات الأساسية في القراءة، فإن عدم القدرة على الاستيعاب تتجه نحو المشكلات المعرفية التي يفسرها النموذج المعرفي للاستيعاب الذي يقع ضمن العمليات المعرفية المفسرة الاستيعاب القرائي، والتي تشير إلى وجود علاقة بين مستوى الاستيعاب القرائي، والقدرات الذهنية المرتبطة بالذاكرة العاملة، وعمليات التفكير المعرفي، والتأملي والناقد Carrwetti, (Borella & Corenoldi, 2009).

وترى الباحثة أن المتأمل في تسلسل مستويات الاستيعاب القرائي يؤكد أن الاستيعاب القرائي عمليات بنائية من ناحية، ومرتبطة بالنشاطات الذهنية من ناحية أخرى، وقد تذهب إلى القول بأن الاستيعاب هو المدخل الحقيقي للتفكير التحليلي والبنائي في أي عملية قرائية.

مستويات الاستيعاب القرائي والعوامل المؤثرة فيه

بالنظر إلى الأدب التربوي الخاص بالاستيعاب القرائي يلاحظ أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول مستويات الاستيعاب المتنوعة من حيث الكم والنوع والترتيب، وهناك من يقسم استيعاب النص المكتوب إلى ثلاثة مستويات، فيما يرى آخرون أن استيعاب المقروء يقع في خمسة مستويات تتنوع مؤشراتها السلوكية الدالة من حيث مدى تعقيدها (American Academic Support, 2004).

ففي الموقف الذي يرى فيه ديبور ودلمسان (Debeor & Delman, 2000) أن الاستيعاب القرائي يقع في ثلاثة مستويات بنائية هي قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. يرى آخرون أن الاستيعاب يتمثل في الترجمة، والتفسير والاستكمال(Block & Pressley, 2001). في حين يصنف ماكجينلي و دينير

(McGinley & Denner, 2003) الاستيعاب القرائي إلى أربعة مـــستويات مترابطـــة هـــي المستوى الحرفي والمستوى التفسيري والمستوى الرمزي والمستوى التطبيقي.

ويتضمن الاستيعاب القرائي عددًا من المستويات، تتبع تسلسلًا هرميًا؛ إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في فهم المستويات الدنيا منه .وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات، والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة، فقد صنف (مصطفى ، 2001) استيعاب النص المكتوب في ثلاثة مستويات هي:

1) المستوى الحرفي :ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب النص المقروء بشكل عام.

2) المستوى التفسيري :ويشير إلى قدرة القارئ على التعرف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عما يقول.

3) المستوى التطبيقي :ويشير إلى تمثل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها في مواقف الدرس والحياة.

أما كاتس وكامهي فقد صنفا (Catts & Kamhi, 2000) الاستيعاب القرائي إلى المستويات الآتية:

1) المستوى الحرفي: ويتضمن الإلمام بالمعرفة الحرفية للجمل والكلمات المطبوعة و/أو المكتوبة.

2) المستوى المسحي: ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له لأبرز ما فيه من فكر وأحداث.

3) المستوى التحليلي: ويتضمن فهم المعاني الضمنية غير المصرّح بها في النص المقروء.

4) المستوى النقدي المقارن: ويتضمن قيام القارئ بتقييم النص ونقده، ومقارنته بنصوص مماثلة له.

وبالنظر إلى أهداف الدراسة الحالية ومتغيراتها فقد حاولت البحث في ثلاثة مستويات من مستويات الاستيعاب القرائي وهي تمثل في طبيعتها الفهم المتعمق للنص المقروء وموقف القارئ مما يقرأ، وفيما يلي توضيح لمستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة:

1. **المستوى التفسيري:**

ويتعلق المستوى التفسيري بإدراك القارئ للعلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى استنتاجات مبررة، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة، ويتضمن تفسير المعنى بلغة حرفية، واقتراح عنوان آخر مناسب للنص المقروء أو لجزء منه (Chapman, 2004).

ويرى مصطفى(2010) أن الاستيعاب التفسيري يتضمن قدرة القارئ على استنتاج غرض الكاتب وتفسير ما يرمي إليه، وبخاصة الذي لم يظهر صراحة في النص المقروء، حيث يكون القارئ قادرًا على استنتاج الفكرة الرئيسة من النص، وتقديم تفسيرات للأحداث والشخوص والمواقف الواردة في النص، ويتضمن المستوى التفسيري ربط الأفكار الواردة في النص المقروء مع الخبرة السابقة لدى القارئ.

وفي ذات السياق يشير المرسي (2003) إلى أن الاستيعاب القرائي التفسيري يشتمل على مهارات القدرة على الاستنتاج والتنبؤ، وتكوين الآراء. لذلك فإن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الجوانب الميكانيكية للقراءة قد تحدُّ من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص، ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية. فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير ، حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة ؛ ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية

الأخرى مما يؤدي إلى:

- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص .

- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها .

ويترتب على هذه النتيجة منطقيًا، أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة. ومن المعروف أن التغلب على صعوبات الاستيعاب التفسيرية يتطلب إدخال استراتيجيات مهارات التفكير في البرنامج التعليمي للطلبة الذين يعانون مثل هذه المشاكل (مجاور، 2000).

وحدد مجاور (2000) المؤشرات السلوكية للاستيعاب التفسيري في الآتية:

- استنتاج الأفكار التفصيلية.
- استنتاج الأفكار الرئيسة.
- تحديد أوجه التسلسل في النص المقروء.
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء.
- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- تعرّف سمات الشخصية.
- التنبؤ بالخاتمة.
- استنتاج معاني الصور والأخيلة.
- استنتاج ميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص.
- تقديم التعميمات وأنواع الأسئلة المختلفة ، وشحذ الفكر في أسئلة مثل لماذا ، ماذا لو ، وكيف.

ويضيف لتل وهاينز (Little & Hines, 2006) مؤشرات سلوكية لهذا المستوى تتمثل في الآتية:

- شرح وتفسير ما يكتبه الكاتب من معلومات وبيانات وأحداث.
- القدرة على تمييز معاني المفردات والتراكيب التي تعرض في النص المقروء.
- دمج الأفكار الجديدة مع الخبرات السابقة للقارىء.

2. المستوى النقدي:

ويُعد هذا المستوى من المستويات التي تشمل جميع أبعاد القراءة الإدراكية ويتضمن إدراك النواحي البلاغية، والخصائص الفنية للنص بالإضافة إلى تحديد نمط أسلوب الكاتب وطريقة عرضه للمادة، وهذا يتطلب قدرة فنية عالية من القارئ على التذوق الأدبي، وإبراز مواطن الجمال، ويقتضي هذا المستوى الاستجابة العاطفية نحو تراكيب النص وموضوعه، والتفاعل معها من طرف القارىء (Dawn, 2008).

وهناك ما يشير إلى أن الاستيعاب النقدي يشكّل عملية تقييم المقروء والحكم عليه. فهو تقييم للمادة المطبوعة وفق مجموعة من المعايير والثوابت المعروفة(مصطفى، 2010). أما هتزنر (Hetzner, 2000: 14) فقد عرّف الاستيعاب النقدي بأنه "نوع من الاستيعاب، يتضمن أحكاما قيمية مبنية على اتجاهات القارئ وخبرته، حيث يتفاعل مع المادة بأسلوب علمي". بينما عرفه كل من بورنس ورو وبيتي (Barns, Roe & Betty, 2000: 22) بأنه "تقويم للمادة المكتوبة من حيث مقارنة الأفكار التي تم اكتشافها في المادة ضمن مجموعة من المعايير، والوصول إلى استنتاجات حول دقة المادة وملاءمتها". ويتفق هذا التعريف مع التعريف الذي أورده عرفات (Arafat,2006: 91) من أن الاستيعاب النقدي " هو عملية يقوم من خلالها الطالب بوضع الأسئلة وممارسة التحليل المنطقي، وتوظيف الأدلة والشواهد لتقييم صحة علاقة

ما قرأه من النص بمجموعة من المؤشرات الدالة على رأي الكاتب وأفكاره أو توقعات القارئ نفسه حول الأفكار الواردة في النص المقروء".

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على الاستيعاب النقدي ما أشار إليه القضاة والترتوري (2006: 6) وتتمثل في الآتية:

- عمل مشاهدات وتقديم استنتاجات وتكوين فرضيات.
- الوصول إلى خلاصات علمية مبنية على أدلة.
- تحليل المقروء وتقييمه.
- تعرّف مضامين النص المقروء.
- الوصول إلى استنتاجات ظاهرة وضمنية.
- الاستجابة لمعاني النص المقروء.
- الاتجاه الدائم نحو التساؤل.
- معرفة مدى انسجام مادة القراءة واتساقها.
- القدرة على اكتساب أدوات تفكير داخلية مرشدة توجه عملية الاستيعاب.
- استنتاج الدلالات الخفية وراء النص المقروء.
- تحليل النص المقروء؛ لاستنتاج مضامينه، وتفسيرها وإصدار أحكام عليها في ضوء خبرات القارئ ومعارفه السابقة.

وفي هذا الإطار يرى داون (Dawn, 2008) أن الاستيعاب النقدي يجب أن يتضمن المؤشرات السلوكية الآتية:

- مقارنة الأفكار الواردة في النص مع خبرات القارىء التي يتم استخلاصها ضمن معايير محددة.

- عمل استنتاجات مرتبطة بالكاتب: أي؛ إدراك الهدف البعيد للكاتب ووجهة نظره ولغته وأسلوبه وكفايته واتجاهاته ومؤهلاته. وإدراك مدى دقة المادة وملاءمتها، وتمييز الحقائق من الآراء الواردة في النص، وكشف أساليب الدعاية فيها.
- تأجيل إصدار الأحكام حول الكاتب والمادة بعد أن يتم تعرّف ما سبق ذكره حولهما.

أما العواملة (2004) فقد وضع عددًا من مؤشرات لهذا النوع من الاستيعاب تضمنت: تحديد غرض الكاتب من المقروء، وتحديد الفكرة الرئيسة وتمييزها عن التفاصيل الداعمة، والربط بين الأسباب والنتائج في المقروء، والتفريق بين الواقع والخيال، وعمل استنتاجات مناسبة في ضوء معطيات المقروء، وتقويم الأفكار والآراء الواردة فيه، وإبداء الرأي حوله من حيث الشكل والأسلوب والمضمون.

وفي السياق ذاته يشير عطية (2008) إلى أن مؤشرات الاستيعاب النقدي السلوكية تشتمل على مهارات إصدار القارئ أحكامًا قيّمة مرتكزة على اتجاهاته وخبراته، ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هي أعلى مستويات الاستيعاب، وتشتمل مهارات الاستيعاب النقدي على عدة مهارات أخرى مثل:

1) الحكم على دقة المعلومات .
2) استخلاص النتائج والعبر.
3) التمييز بين الرأي والحقيقة حيثما ورد ذلك في النص.
4) تقييم آراء الكاتب ومعتقداته .

ومن أفضل الأساليب في تكوين الاستيعاب النقدي أن يقوم القارئ بمحاورة كاتب النص ومقارنته بنصوص أخرى، أو تقييمه في ضوء خبراته السابقة. والقراءة النقدية عملية ضرورية

ولازمة للحياة في جميع الأزمان والعصور، إلا أن كثيرًا من معلمي اللغة يغفلون هذه المهارة عن قصد أو غير قصد. وفي هذا المجال يذكر مجاور (2000) أن كثيرًا من الطلبة يواجهون يوميًا مواقف تتطلب التفكير الناقد ومهارات القراءة الناقدة، ومن هذه المواقف تقييم مصادر المعلومات والتمييز بين الحقائق والآراء وجميع هذه المهارات الفكرية تساعد المتعلم في مواقف الحياة اليومية، لذلك لابد من تطوير مهارات الاستيعاب النقدي وتكامل تطويرها مع مهارات الاستيعاب الحرفي والاستيعاب التفسيري للنص.

3. المستوى الإبداعي

ويتمثل هذا المستوى من الاستيعاب في تفاعل القارئ مع النص المقروء بإدراك للمثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجود في المادة المقروءة، وهذه المثيرات ربما جاءت على شكل مشكلات يحس بها القارئ، أو أفكار وطرائق جديدة للتعبير عنها والقدرة على تبريرها. وهنا يجب أن يستغل الطالب القارئ الأفكار ويجسد المعلومات التي حصل عليها من القراءة في إيجاد حلول جديدة وإبداعية غير مسبوقة للمشكلات(Schauer, 2005).

وترى سنو (Snow, 2002) أن القارئ بعد أن يقوم بممارسة فعل القراءة ، وبعد أن يفهم معاني النص الظاهرة والخفية، ويصدر أحكامه عليها يبدأ في تغيير بعض انطباعاته ، أو سلوكياته، أو اتجاهاته بناء على المعلومات التي اكتسبها من الموضوع الجديد، ثم يقوم بعملية صهر لها مع ما يمتلكه من معارف ومعلومات سابقة؛ وبهذا يتكون لديه معارف جديدة ، وغير التي كانت لديه من قبل، أي أن الفهم في هذا المستوى هو نوع من التكامل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة ، كما أنها نوع من التمثل للمتعلِّم الجديد. ويتضمن مستوى الاستيعاب القرائي عدة مهارات صغيرة ذكرها الحيلواني (2003) تمثلت في الآتية:

- التنبؤ بنهاية الموضوع المقروء.

- إعادة ترتيب الموضوع القرائي بصورة جديدة.

- ترجمة النص القرائي إلى رسم ، أو معادلة ، أو مخطط... الخ .

- وضع أكثر من حلّ لمشكلة وردت في المقروء .

- اقتراح حلولٍ تتسم بالأصالة لبعض المشكلات الواردة في النص.

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة .

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.

- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.

- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.

- تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها .

- مسرحة النص المقروء وتمثيله.

ويضيف سنو وفيشر (Snow, 2002; Fisher, 2007) إلى هذا المستوى من مستويات الاستيعاب القرائي عددًا من المؤشرات المرتبطة بالأبعاد الثلاثة الأساسية للتفكير الإبداعي وهي كالآتية:

- الطلاقة: وتتضمن إعطاء أفكار جديدة مرتبطة بموقف ما حول النص المقروء، وتحديد مظاهر الاختلاف حول فكرتين، وتحديد الدروس والعبر المستفادة من تقديم النص المقروء، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون النص، واستخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض الكاتب من النص، وتوسيع فكرة النص لمعالجات إضافية مناسبة، واقتراح نهايات محتملة مناسبة ومنتمية للنص المقروء.

- المرونة: وتتضمن اقتراح عناوين بديلة مناسبة للنص المقروء أو لجزء منه، وإعطاء شواهد وأدلةٌ مناسبةٌ حول فكرة أو معنى في النص المقروء، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في النص وإعطاء أسباب لظاهرة ما متضمنة.

- الأصالة: وتشمل تلخيص فكرة نص شعري في شكل نص أدبي، وتوقع نتائج مترتبة على واقع معين، وإعادة صياغة النص المقروء أو جزء منه في صيغ أدبية جديدة، وتوضيح العلاقات بين الفكر الرئيسية والفكر الثانوية، وتوقع نتائج لموقف افتراضي أو تصوري.

ويضيف مصطفى (2010) مجموعة أخرى من المؤشرات السلوكية الدالة على الاستيعاب القرائي الإبداعي منها:

- إضافة أفكار جديدة غير مألوفة للنص.
- إدراك العناصر المفقودة في النص.
- طرح أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص بعد قراءته.
- توظيف الأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة.
- التنبؤ بالأحداث عبر المعلومات المقدمة للقارئ في النص.
- تقديم عناوين مبتكرة لمضامين النص ومكوناته.
- التعبير عن النص المقروء بإنتاج إبداعي جديد.

وفي ميدان الحديث عن عوامل تشكيل مهارات الاستيعاب القرائي بعامة يشير العلوان والتل (2010) إلى أن الاستيعاب القرائي يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل فيما بينها لتؤثر على استيعاب الفرد سلبًا أو إيجابًا وعلى الرغم من تعدد الآراء حول هذه العوامل ، إلا أن هذه الآراء في جملتها، تؤكد مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تشكل الاستيعاب لدى الفرد، ولعلّ أبرزها خصائص المقروء حيث يشير إلى البنية التركيبية

للنص، وإلى معاني المفردات ودلالاتها ؛ فإلمام القارئ بقواعد اللغة العربية، والقضايا النحوية المختلفة ، يسهم بشكل أو بآخر في تذليل صعوبات الاستيعاب، بالإضافة إلى أن امتلاك القارئ لقاموس لغوي ثريّ، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من الوصول إلى فهم دقيق للنص، أضف إلى دور ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وقدرته على ممارسة عمليات التركيز والتحليل، وإدارة الفهم هي عوامل أخرى من عوامل الارتقاء بمستوى الاستيعاب القرائي.

وهناك ما يشير إلى أن عوامل عديدة أخرى غير ما ورد سابقًا تؤثر في تحديد مستوى الاستيعاب القرائي؛ (نصر، 1998؛ Johnston, 2008 ; Harris & Sipay, 2010)

1) خصائص تتعلق بالمقروء تتمثل في طبيعة النص وبنيته ومستوى مقروئيته.
2) خصائص تتعلق بالقارئ: ويقصد بذلك درجة الذكاء ، وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة ، ودافعيته نحو ممارسة القراءة ، وقدرته على التركيز والتحليل، والاستقصاء واستخدامه لنمطي التفكير التحليلي والبنائي.
3) خصائص السياق: وتتمثل في الغايات والأهداف التي من أجلها تمارس عملية القراءة كالهدف منها، وعنوان النص، والمقدمات التمهيدية، والأسئلة المرافقة، والرسوم التوضيحية، وأسلوب الكاتب وما شابه ذلك من خصائص سياقية لفظية ودلالية.
4) طريقة التدريس: حيث تشير الدراسات إلى أن لطريقة التدريس دورًا هامًا في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي يجري تناولها. فكلما لجأ المعلم إلى التنويع في استراتيجيات التدريس والمعالجة والتوظيف سّهل على الطلبة الاستيعاب ودفع بهم إلى الانتقال والعمل بالمستويات العليا من التفكير.

5) نوع القراءة: ويقصد بذلك طبيعة القراءة ونوعها:صامتة، أو جهرية، سريعة، أو بطيئة وهناك ما يشير إلى "أن زيادة السرعة في القراءة يؤدي بشكل أو بآخر إلى زيادة الاستيعاب" (نصر، 1992).

6) الأسلوب: ويقصد بذلك الطريقة التي يتبعها الكاتب في عرض الأفكار والمعاني في النص كأن يستخدم الأسلوب السردي، أو الحواري أو التحليلي أو العلمي وما شابه ذلك، فلكل أسلوب تأثير مختلف على القارئ في مساعدته على تشكيل الفهم المطلوب والمستهدف.

نماذج تشكيل الاستيعاب القرائي

شهد النصف الثاني من القرن العشرين وفرة في عدد البحوث التي تناولت القراءة والاستيعاب القرائي، وقضاياها التعليمية في مختلف اللغات الحيّة، وأصبحت بحوث القراءة من الكثرة بحيث يصعب حصرها، أو حصر الموضوعات التي تناولتها. وكان من أثار ذلك أن تراكمت المعرفة حول القراءة وتنوعت، حيث ظهرت العديد من النماذج التي بحثت في تشكيل مهارات الاستيعاب القرائي وكيفية تعليمها وتعلمها وفي إطار ماله صلة بموضوع الدراسة الحالية فقد تم عرض تلك النماذج:

أولًا: القراءة عملية لبناء المعنى

تُعدّ القراءة عملية لبناء المعنى كونها بالأساس عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية، وبذلك تتضمن عملية القراءة عمليتين متصلتين، الأولى : ميكانيكية ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والنطق بها بواسطة جهاز

النطق. والثانية: عقلية يتم خلالها تفسير المعنى وتشمل (الفهم الصريح، والاستنتاج)، والفهم الضمني (فهم ما بين السطور، والتذوق، والتحليل ونقد المقروء، وإبداء الرأي فيه) (الناشف، 2008).

وفي ذات السياق يؤكد رادل و اونران (Ruddell & Unran, 1996) أن القراءة ما هي إلا عملية بناء للمعنى تمكن الطالب من استخدام المنطق والخيال لبناء مفاهيم جديدة، حيث تكون عملية القراءة بعيدًا عن السطحية وصولًا لممارسة عمليات التفكير المعقدة لغايات بناء المعنى، والتفاوض مع الكاتب، وتقييم أفكاره وآرائه. وقد اقترحا نموذجًا في القراءة لبناء المعنى يتكون من القارئ المبتدئ الذي يكون مشاركًا فعالًا في بناء النظرية، إضافة إلى قيامه باختبار الفرضيات، وترتبط اللغة والأداء القرائي مباشرة ببيئة القارئ، حيث تكون القوة الدافعة للقراءة هي حاجة القارئ لبناء المعنى. وتساهم اللغة الشفوية ومهارات اللغة المكتوبة بشكل مباشر في عمليات بناء المعنى التي يقوم بها القارئ. ويذكر رادل واونران أيضاً انه لا تتم عمليات بناء المعنى للنصوص المكتوبة فقط، وغنما يشمل ذلك الكلام والسلوكات اللفظية وغير اللفظية، ويتم إعادة صياغة النصوص وبنائها من جديد. وهنا يؤدي المعلم دورًا هامًا في التفاوض وتسهيل عملية بناء المعنى في النص وفي السياق الاجتماعي للصف.

ويقوم هذا النموذج على اعتبار أن القراءة عملية ذهنية أدائية مركبة من عدد من العمليات المتداخلة، ولم يعد استيعاب المضامين في صورتها السطحية هي الناتج الذي تسعى إليه المناهج المعاصرة من تعليم القراءة، بل أصبح ينظر إلى القراءة الجهرية أو الصامتة على أنها عمليات تفكيرية بكل ما تعنيه الكلمة من معنى، وان مهمة القارئ الأساسية بناء المعنى من النص المقروء، والتفاوض مع الكاتب، وتقييم ما في النص من مضامين، وفي ذلك ما يسهم في تطوير البنية الذهنية لدى القارئ عبر فرص التدريب المتاحة التي تنمي لديه التفكير الناقد، والتحليلي

والبنائي، وفي ذلك ما يشير إلى أن التربية القرائية هي الطريق الرئيس إلى التربية الذهنية (Chen,2009).

ويتبنى هذا النموذج الطبيعة البنائية Constructivist للقراءة، فحتى تتحقق عملية فهم سليمة وجيدة، على القارئ أن يكرس جهوده للقيام بعملية بناء للمعنى أو بناء دلالية للنص كلما تقدم في قراءته، أي عليه أن يقرأ النص بأكمله ويسند إليه معنى أو تأويلاً شخصيًا(نصر، 2003أ). ويعد هذا الموضوع أساسياً في عملية القراءة والفهم لأنه ركيزة بقية سمات هذه العملية (الناشف، 2008).

ويذكر رادل و اونران (Ruddell & Unran, 1996) أن نموذج القراءة لبناء المعنى يتضمن عددًا من التطبيقات التدريسية عند تعليم القراءة وتشمل تفعيل معتقدات القارئ السابقة ومعارفه المرتبطة بالنص كجزء أساسي ومهم لعملية بناء المعنى الفعالة، وتتم عملية القراءة لبناء المعنى من خلال تحويل اتجاهات وقيم ومعتقدات القارئ المرتبطة بمحتوى النص لأجل تشكيل عملية الاستيعاب. ويمكن للمعلم أن يوظف الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تساعد في عمليات إعادة بناء المعنى، والتفاوض مع الكاتب وتقويم أفكاره. ويفيد هذا النموذج في زيادة وعي المعلم ووعي الطالب المرتبطة بأغراض النص لأجل تطوير المستويات العليا من الدافعية والاستيعاب. ويمكنه من استخدام مجموعة متنوعة من السياقات الصفية والثقافية للمعلم والطالب لأجل التفاوض حول أفكار الكاتب بفعالية. ويسهم كذلك في تشارك السلطة في عملية تفاوض المعنى يسمح للمتعلمين بالحصول على تغذية راجعة حول صحة تفسيراتهم من المجتمع الصفي ككل بدلًا من الاعتماد بشكل كلي على أنفسهم أو على المعلم.

إنّ بناء معنى النص يعني، من جهة، أن دور القارئ أمام النص ليس سلبيًا أو غير فعال، ومن جهة أخرى، يعني أن من يقرأ يقوم بذلك بشكل واع مفكراً فيما هو بصدد القيام به.

يمكننا أن نقول إن الفهم هو النتيجة النهائية والطبيعية لكل عملية قراءة فليس هناك من يقرأ حتى لا يفهم وبذلك فإن عملية القراءة تتكون أساسًا من مرحلتين أشار إليهما إبراهيم Ibrahim (2004) ضمن خاصيتين الأولى أنه من خلال عملية القراءة يحاول القارئ أن يسند معنى لمختلف أجزاء النص، وبالتالي نحن أمام عملية الفهم كنشاط غير مكتمل. وفي نهاية عملية القراءة يكون القارئ أمام عملية الفهم كنتيجة لمختلف مراحل القراءة نفسها.

أما الخاصية الثانية للقراءة كعملية لبناء المعنى وهي نتيجة للخاصية الأولى فإنها تعرّف عملية فهم النصوص على أنها تفاعل مع النص، وهذا يعني أن الشخص الذي يواجه نصاً مرشحاً للقراءة والفهم لا يواجهه وهو مجرد من تجارب وأفكار ومعلومات تتعلق بشكل مباشر أو غير مباشر بنمط الخطاب أو النص المقروء. أي أن القارئ يواجه النص وهو يحمل في ذاكرته مجموعة من الخصوصيات المعرفية والسلوكية والتجارب والخبرات تؤثر في الدلالات التي يسندها لمختلف أجزاء النص .

وانطلاقًا من هذا وبالنظر إلى هذه الطبيعة التفاعلية لعملية القراءة يمكن الجزم بأن النص في حدّ ذاته لا يحتوي على المعنى بل إن هذا الأخير ينبع من عملية التفاعل بين ما يقترحه النص وما يحمل القارئ في ذاكرته من خبرات ذات علاقة.

ويشير بلاكانس (Plakans, 2009:253) إلى "أنّ فهم نص ما يعني إضافة معلومات لتلك التي نمتلكها وعلى أساسها نقوم بتأويل منطقي لها". إن درجة الفهم تحددها المعارف المسبقة للشخص، فكلما كانت معرفة القارئ بالموضوع الذي نحن بصدد قراءته أغنى كلما كان فهمه للنص أعمق. أي أنه كلما امتلك القارئ معارف مسبقة واسعة كلما كان توقفه لفهم أجزاء النص أقل وأصعب، ذلك أن المعارف التي يمتلكها تتيح له فهم المضمون بسهولة ويسر (Ruddel & Unran, 1996).

ويمكن للباحثة القول إن المتأمل في هذا النموذج يجده مشتملاً على الأبعاد الآتية:

1) التّواصل بين قارئ النّصّ وكاتبه .

2) بناء المعنى عمليّة تفاعل بين مستويات عدّة (خبرات القارئ، السّياق، النّصّ).

3) القراءة هي بحث نشيط عن معنى قد يختلف باختلاف سنّ القارئ وثقافته.

4) تتمثّل القراءة أيضا في إدراك معنى واحد هو المعنى الذي أراد الكاتب أن يبلغه من خلال نصّه. وهذا ما يجعل القراءة فعلا تواصليًا مع الآخر. فالقراءة بناء نشيط للمعنى يتمّ من خلال وضع فرضيّات والتّثبّت منها لبناء إدراك موضوعيّ: كلّ هذه الأنشطة تؤلّف الفعل القرائيّ.

ثانيًا: النموذج التفاعلي

يرى أصحاب هذا النموذج أن عمليات الاستيعاب القرائي هي عمليات تفاعل معقدة للعديد من النواحي اللغوية التي تشتمل على الحروف ، والكلمات ، والتراكيب ، والمعاني ، وغيرها ، وقد أخذ تفسير التفاعلية في عمليات القراءة أشكالًا عدة؛ حيث يفسرها البعض بأنها حوارات داخلية للقارئ مع نفسه، تعكس إحساسه بالمعنى الذي يرمي إليه الكاتب أو الذي تعكسه المواد المطبوعة. فالتفاعلية هي انغماس القارئ في النص بشكل يجعله يتصوّر كيف أنشأ الكاتب حديثه، أو بشكل يجعله يفكر كيف تبنى المعاني الخاصة بما يقرأه. كما تعدّ عملية التفاعل عملية عقلية إدراكية يستخدمها القارئ ليربط بين خبراته السابقة والحالية (Engbert, 2002).

ثالثًا: نموذج بنية العقل:

يتحدث هايلاند (Hayland, 1991) عن نموذج جيلفورد المسمى (بنية العقل) وهو نموذج ثلاثي الأبعاد ، ويميز هذه الأبعاد على النحو الآتي:

1) بعد المحتوى:

ويتعلق هذا البعد بنوع المادة المتضمنة في النص وما فيه من مشكلات ينشط فيها عقل القارئ، حيث ان المحتوى تسود فيه الأشكال، وهو ذلك النوع من الأنشطة العقلية التي تكون فيها المادة أو المعلومات متعلقة بالإدراك الحسي. وتسود فيه الرموز، ويتعلق بالمعلومات التي تكون في شكل مجرد مثل الحروف أو الرموز أو الأرقام.

2) بعد النواتج:

ويتعلق هذا البعد بناتج النشاط العقلي للقارئ، بصرف النظر عن نوع العملية العقلية أو مادة المشكلة (أي محتواها) وتوجد ستة أنواع من هذه النواتج الوحدات التي تعد أبسط نوع من النواتج ويقصد بها وحدات المعلومات التي تكون لها خاصية الشيء المتميز بذاته ، مثل معنى لفظ معين. وهناك الفئات والعلاقات التي تجمعها خصائص مشتركة وارتباطات تجمع بين الأشياء.

3) نظرية السكيما المعرفية

هي نظرية تم توظيفها من علماء النفس المعرفيين ، وذلك لتوضيح عملية الاستيعاب القرائي ، وأول من قدّم هذه النظرية لميدان القراءة هو عالم النفس كانت Kant في عام 1781م ، حيث أشار إلى أن معنى أيّ مصطلح يتحقق وجوده فقط عن طريق ربط هذه المصطلحات بالمعلومات المتوافرة لدى القارىء ، بعد ذلك تناول الخبير الأمريكي الشهير في الذكاء الاصطناعي روميلارت Rumelhart في عام 1980موضوع السكيما أو المخططات العقلية ، حيث ترتكز نظرية السكيما المعرفية على حاجة الفرد لربط الأشياء الجديدة بتلك المصطلحات المعروفة لديه وبخبراته وخلفياته السابقة من أجل فهم الأشياء الجديدة وهي احد مبادئ البنائية ،

ففهم الأشياء الجدية وتفسيرها يعتمد على السكيمات الموجودة في العقل ، وعلى مدى الارتباط والتناسب بين المعلومات الجديدة والسكيما العقلية المناسبة (Delamater, 2007).

ويذكر هوات وداكن (Howatt & Dakin, 2006) أن كل شيء نعرفه ونعتقد فيه يتم تنظيمه في العقل ، في شكل نظريات عقلية لعالمنا المحيط ، تلك النظريات العقلية هي أساس عمليات الإدراك والفهم للعالم المحيط بنا ، كذلك هي أساس لجميع أنواع عمليات التعليم ، وهى مصدر الآمال ، والمخاوف ، والبواعث والتوقعات ، والاستدلال ، والإبداع ، فتلك النظريات هي أساس إدراك العالم المحيط بنا ، فنحن جميعًا نترجم تفاعلاتنا مع العالم المحيط ، على ضوء تلك النظريات أو السكيمات المعرفية.

ولنظرية السكيما المعرفية تأثير واضح في عملية الاستيعاب القرائي ، سواء في اللغة الأم أم في اللغة الأجنبية ، فهي تقدم تفسيرًا عمليا دقيقًا لأسباب الإخفاق في الاستيعاب القرائي، ويقدم هوانج (Huang, 2010) ثلاثة أسباب لإخفاق الطلاب في الاستيعاب القرائي على ضوء نظرية السكيما المعرفي تتمثل في الآتية:

(1) : افتقاد القارئ للسكيما العقلية المناسبة لموضوع القراءة (Content schema) ، وهنا لا يستطيع القارئ فهم محتوى نص القراءة في غياب هذه المؤشرات والعوامل.

(2) قد يمتلك القارئ السكيما بمستويات مناسبة ومؤثرة.

(3) قد يفسر القارئ النص بطريقة دقيقة، ولكنه قد يبتعد عن رؤية الكاتب، وهنا يفهم القارئ النص ولكن لا يفهم هدف الكاتب وتوجهاته غير المرئية أو المبصرة.

رابعًا: المدخل اللغوي الكلى:

ويقوم هذا المدخل على النظر إلي اللغة نظرة كلية شاملة ، يتم تعلمها في مواقف

اجتماعية مختلفة ، مع الربط بين مهارتها الأربع ؛ وبالتالي يتم تعليم القراءة من خلال ارتباطها بأمرين : **الأول** مهارات اللغة وخاصة الكتابة . الثاني : مواقف ذات طابع اجتماعي تستخدم فيها اللغة بواقعية.

وتعد النظرية التفاعلية (Interaction Theory) النظرية اللغوية التي يقوم عليها هذا المدخل ، والتي ترى أن الجانب البيئي وخاصة الاجتماعي هو الأساس في تعلم اللغة ، وعند تبني هذا المدخل يركز برنامج القراءة على جوانب التكامل بين مهارات اللغة والمهارات الكلية للقراءة ، مع الاهتمام بتعليم الطلاب بعض المهارات اللازمة للتعلم كالتعاون والقيام بالدور ، والتقويم الذاتي وغيرها (Huang, 2010).

اتجاهات الطلبة نحو وسائل وأساليب التدريس

تعدّ الاتجاهات إحدى الجوانب الانفعالية التي تؤثر في سلوكات الأفراد وتفكيرهم، وهي مواقف تتسم بالموافقة أو الرفض أو الحياد، وتؤدي في الوقت نفسه دورًا حاسمًا في قبول الشيء أو رفضه. ومن هذا المنطلق يرى الخوالدة ونصر(2010: 26) "أن الاتجاهات إن كانت إيجابية نحو التعلم والتعليم، تجعل الفرد يُقبل عليها مدفوعًا من ذاته مهما كانت العقبات التي تقف في سبيل ذلك، وإن كانت سلبية، فلن يقبل عليهما ما لم تتغير هذه الاتجاهات والمواقف". وفي الميدان التربوي هناك اتفاق مفاده بأنه يمكن تعلم الاتجاهات، وأن الفرد يكتسبها بالطريقة ذاتها التي يكتسب بها النشاطات التعليمية الأخرى، وما دامت الاتجاهات متعلمة وثابتة نسبيا، فإن بالإمكان تغييرها أو تعديلها.

وتحتل الاتجاهات أهمية بارزة في حياة الأفراد والمجتمعات؛ إذ إنها تحدد مواقف الأفراد وتعبر عن آرائهم ومشاعرهم تجاه الجوانب التي تحيط بحياتهم اليومية؛ فهي عامل أساسي في

تحديد درجة تقبلهم ، وإقبالهم على دراسة مقرر بعينه. فمن المسلم به أن رضا الطالب عن دراسته لمقرر اللغة الإنجليزية مثلا يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو هذه الدراسة (الجريسي، 2004).

وتعرّف الاتجاهات (Attitudes) أنها "مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد المتعلم نحو قضية أو موضوع أو موقف، وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول أو الرفض" (Baker, 2000:11) وهي مجموعة من المكونات الافتراضية التي تمثل درجة حب أو كره الفرد لشيء ما، والاتجاه في العادة يكون "مجموعة من الآراء الإيجابية أو السلبية حول مكان ما أو شيء ما. أو حدث ما"(Rad, 2009:3) . وفي هذا المجال يذكر سويفي (2005:6) "إن الاتجاهات عبارة عن استجابة عامة عند الفرد إزاء موضوع معين، حيث يتضمن الاتجاه حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه، تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة، دون تفكير أو تردد إزاء الموضوع مدار الاستجابة".

أما نصر (2003: 87 ب) فيرى أن الاتجاه نحو وسائل وأساليب التعليم هو "تنظيم نسبي للمعتقدات والآراء حول شيْ أو موقف أو موضوع مما يجعل الفرد ميالًا لأن يستجيب بطريقة مفضلة نحو الأشياء أو ضدها. وهذا التعريف يقوم على ثلاثة أبعاد هي البعد المعرفي، والشعوري، والعملي".

مكونات الاتجاه

يتأثر الاتجاه بالمنحى التعليمي لان الاتجاه هو استعداد نفسي، يتكون بناء على ما يمر به الشخص من خبرات، ويمكن أن تؤدي في نهاية الأمر إلى إحداث تغييرات في مجال الاتجاه. كما يتأثر أيضا بالمنحى المعرفي لأنه تنظيم ثابت نسبيًا من الآراء حول موضوع معين أو موقف معين، يؤدي بصاحبه إلى أن يستجيب بأسلوب تفضيلي. ويتأثر الاتجاه كذلك بالمنحى

الانفعالي الوجداني الذي يوجد لدى الشخص نحو موضوع الاتجاه، وهذا بمثابة الجانب التقويمي للاتجاه (ملسي، 2002).

ويؤكد خليفة (2002) أن للاتجاهات وظائف متعددة بالنسبة للفرد، فهي تنعكس في تصرفاته وأقواله وأفعاله في أثناء تفاعله مع الآخرين في المواقف السيكولوجية المتعددة، وتجعله قادرًا على اتخاذ القرارات الحاسمة بطريقة تكاد تكون ثابتة، كما أنها تحدد الاستجابات المتوقعة وتساعد على تحقيق كثير من الأهداف الاجتماعية والاقتصادية. وهي إلى ذلك تساعد على تحقيق اتجاهات المجتمع من خلال العلاقات المتبادلة بين أفراده، كما تساعد الفرد على اتخاذ القرار .

إن الفرد (المعلم مثلًا) الذي يتميز باتجاه إيجابي نحو شيء ما (نحو استخدام استراتيجية تدريس معينة) يختلف في سلوكه عن المعلم الذي لا يؤمن بذلك، فهو يعمل على نقل هذا الاتجاه إلى طلابه أثناء تدريسه لهم. وأنه يكون منجذبًا لذلك الموضوع ومؤيدًا له، على عكس الذي يحمل اتجاهًا سلبيًا نحو الموضوع فيعمل على الابتعاد عنه ورفضه (Kara, 2009). وقد أشار تشوي وترودي (Choy & Troudi,2006) في هذا السياق إلى وجود علاقة قوية بين ميل المعلمين لطرح القضايا واستخدام استراتجيات التدريس التي يؤمنون بها، واتجاهاتهم نحوها، وأثر ذلك على طلابهم وعلى إغناء التعلم.

وعملية تكّون أو اكتساب الاتجاهات النفسية هي عملية دينامية، أو هي محصلة عمليات تفاعل معقدة بين الفرد وبين معالـــم بيئتـــه المحيطة؛ بحيث يمكن عبر القنوات المتعددة لهذا التفاعل تشرّب الاتجاهات النفسية واكتسابها. ويرى خليفة (2002) مكونات الاتجاه تنحصر في الآتية:

1- **المكون الشعوري:** وهو يعني ذلك الجزء من الاتجاهات الذي يتعلق بمشاعر الفرد تجاه شيء، أو فرد أو جماعة معينة، وهو يشير إلى ما يحبّه أو لا يحبّه ، مثلما يشعر الفرد شعورا إيجابيا أو سلبيا تجاه رئيسه.

2-**المكون المعرفي:** يتمثل المكون المعرفي في كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، ويشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبّله لموضوع الاتجاه.

3-**المكون السلوكي:** يتضح في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما، فالاتجاهات موجهات لسلوك الإنسان تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى.

وترى الباحثة أن مكونات الاتجاهات في ضوء ما سبق مرتبطة ببعضها بعضًا، بحيث تكشف عن درجة كبيرة من الاتساق فيما بينها؛ فالقيم تكون عواطف سلبية أو إيجابية نحو موضوع ما، مما يدفع الفرد للاستجابة سلوكيًا لهذه العواطف للتعبير عنها سواء أكان ذلك عبر مجموعة من السلوكيات السلبية أم الإيجابية. ثم يأتي أخيرًا المكون المعرفي الذي يتحكم بمعتقدات الفرد حول موضوع ما، ويتحكم بما يمتلكه من أفكار وآراء وحجج تقف وراء تقبله أو رفضه لموضوع ما.

وهناك من يشير إلى أن المكون القيمي يتمثل في ذلك الجزء من الاتجاه الذي يتعلق بمشاعر الفرد تجاه شيء، أو فرد، أو جماعة معينة، وهو يشير إلى ما يحبّه أو لا يحبّه، أما المكون الشعوري فينطوي على أكثر من مجرد المشاعر والأحاسيس، أي أنه يتضمن المعرفة، أي معتقدات الفرد عن شيء معين، فمثلًا، قد يعتقد الطالب أن التعاون مع زملائه في الغرفة الصفية سيزيد من تحصيله، وبغض النظر عن مدى صحة هذه المعتقدات، إلا أنها تكوّن الجزء المعرفي، أو الوجداني للاتجاه. وفيما يتعلق بالمكوّن السلوكي فيمثل الميول السلوكية التي يبديها

الفرد كنوع من الاتجاه، فقد يكون سلوك الطالب إيجابيًا عند التعاون مع زملائه نتيجة لإقناعه بفعالية استراتيجية التدريس المستخدمة (نور، 2001).

وللاتجاهات نحو استراتيجيات التدريس أهمية كبيرة لكل من المعلم والطالب، فاتجاهات المعلمين التربوية، أو أسلوب اختيارهم لاستراتيجيات التدريس، لها تأثير قويّ وفعّال في سلوك المعلمين أنفسهم، وفي توجيه طلبتهم، فالاتجاهات النفسية تضفي على إدراك الفرد ونشاطاته معنى ومغزى يساعده على إنجاز الكثير من الأهداف، لذلك فإن دراسة الاتجاهات وقياسها ستبقى أهم الحاجات لمعرفة تفسير السلوك الإنساني، والتنبؤ باحتمالاته الإيجابية والسلبية، التي ستتركها على واقع المجتمع، ومن ثم التخطيط لمواجهة المؤشرات التي تشكّل الاتجاهات السلبية (Mola, 2005).

إن معرفة اتجاهات الطلبة نحو استراتيجيات التدريس يساعد في زيادة تفاعلهم مع المعلم والمحتوى الدراسي. "تسهم في إغناء بيئة التعلّم كونها تشكل الإطار الذي يستخدمه المتعلم في إصدار الأحكام نحو الموضوعات، والمواقف التي يتعامل معها، فهي مكتسبة ومتعلمة، ولا تولد مع الفرد، ويمكن تقديرها وقياسها، وبالتالي تعديلها بالطرق المناسبة لإحداث التغيير المطلوب" (Wite,2002: 594).

وقبل التعريف بمفهوم التعليم التشاركي (Co-teaching) لابد أولًا من توضيح مفهومي التعليم والتدريس والفرق بينهما.، حيث يعرف التعليم بأنه " توفير الشروط المادية والنفسية، التي يمكن أن تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي. أما التدريس فهو عمليه تواصل بين المعلم والمتعلم ، ويعنى الانتقال من حاله عقلية إلى حاله عقليه أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظه وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعه من المواقف التعلمية التعليمية التي تؤثر فيه (الصيفي، 2000).

ويُعد مفهوم التعليم اشمل واعم من مفهوم التدريس، لأن التعليم يشمل تعليم المهارات والقيم والمعارف في حين أن التدريس لا يشمل المهارات والقيم حيث يُقال علمته السباحة وعلمته الشجاعة ولا نقول درسته السباحة أو قيادة السيارات . و التعليم قد يقع بشكل مقصود مخطط له وقد لا يكون مخطط له (حمدان، 1985) في حين أن التدريس فإنه يشير إلى نوع خاص من طرق التعليم وهو تعليم مخطط ومقصود ولا يأتي من غير قصد (نور، 2001).

وفي ذات السياق يشير الخولي (2000) إن التدريس يحدد بدقه السلوك الذي يرغب في تعليمه للمتعلم ويحدد شروط البيئة العلمية التي تتحقق فيها الأهداف أما التعليم فإنه لا يحصل فيه مثل هذا التحديد والتخطيط عندما يكون غير مقصود؛ فالتعليم نشاط إنساني قد يكون مقصودًا أو غير مخطط له.

وترى الباحثة أن التعليم تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبياً وناتج عن التدريس، والتعلُّم يكون تعلماً حقيقياً حينما لا يكون ناتجاً بفعل أو تأثير عوامل مثل النمو أو النضج، ولا يُلاحظ التعلُّم مباشرة، ولكن يُستدل عليه من الأداء الذي يصدر عن الفرد.

التعليم التشاركي Co– teaching

أكدت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تعليم القراءة لطلبة المراحل الأساسية (Dellicarpini, 2008; Frattura & Capper, 2007) أهمية استراتيجيات التعليم الحديثة في تحسين تحصيل الطلبة، ومن أهم هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعليم التشاركي (Co–teaching) وهي استراتيجية تقوم على التشارك بين معلم اللغة وأحد معلمي المواد الدراسية الأخرى لتحسين مستوى الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة من حيث الشكل والأداء والمضمون، ذلك لأنه لا يمكن للطالب اكتساب المعارف العلمية المختلفة دون فهم النصوص التي تعرض عليه، وتفسيرها، وتحليلها وإعادة صياغتها.

ويُجمع كل من جليكمان وجوردون وروس- جوردن Glickman, Gordon, & Ross- Gordon, 2007) على أن التعليم التشاركي استراتيجية مهمة وفعّالة في مواقف التعلّم لأن المعلمين في العادة يسعون إلى تلقي النصح والإرشاد، وتلاقح الأفكار مع بعضهم بعضًا، وذلك لتحسين أدائهم في التدريس بما ينعكس إيجابًا على تحصيل طلابهم.

وفي هذا الصدد يشير دوف وهونيج (Dove & Honig, 2010) إلى أن نمط العمل التشاركي هو أسلوب تفاعلي بين طرفين يتعاونان معًا في أسلوب موحد من العمل، واتخاذ القرار لتحقيق هدف مشترك. فيما يؤكد بارديني (Pardini, 2006:23) أهمية عمل المعلمين التشاركي في كونه "ينقل المعلم من أسلوب التدريس المنفرد الجامد، إلى أسلوب تعاوني أكثر حيوية وفعالية يمكن أن يزيد من قدرات الطلبة، ويستثير خلفيتهم المعرفية، و يحسّن من معتقداتهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة".

ويمكن تعريف العمل التشاركي بأنه التشارك بين المعلمين في جميع جوانب التدريس في الغرفة الصفية (Gately & Gately, 2004). وقد عرّفه كل من لانز وديشلر و كيسام Lanz, Deshler & Kissam, 2004: 22) بأنه " قيام خبيرين أو أكثر في التعليم المشترك لمجموعة متنوعة من الطلبة في مكان واحد. ويتطلب التعليم التشاركي تحديد احتياجات التعليم الفريدة للطلبة، وتكييف المنهاج والتعليم وفقًا لذلك ".

وهناك ما يشير إلى أن التعليم التشاركي قد أضحى بشكل مضطرد أسلوب منتشرًا للتعاون المصمم من أجل تلبية الاحتياجات المختلفة لكل الطلبة. ويقوم على وجود معلمين يعملان في ضوء مبادئ التخطيط التعاوني، ومبادئ التعليم التشاركي وأسس التقييم الفعال للطلبة الذين يعانون ولا يعانون من إعاقات في غرفة صفية واحدة. ويذكر نيكولاس و بارنيت

(Nichols & Barnett, 2007) مجموعة من نماذج التعليم التشاركي أبرزها: واحد يعلم والآخر يساعد، وتعليم المحطة، والتعليم المتوازي، والتعليم البديل، وتعليم الفريق.

نماذج التعلم التشاركي وأدوار المعلمين

يُعدّ التعليم التشاركي عنصرًا أساسيًا لتحسين تحصيل الطلاب في المواقف التعليمية المختلفة، ولضمان فاعليته هناك العديد من النماذج التي يتم من خلالها التدريس بهذه الاستراتيجية التي تقوم في أسسها الفلسفية على تشارك عدد من المعلمين في شرح الحصة، ومن خلال هذا التشارك يقوم المعلمون بالتخطيط معًا، وتبادل النصح، وتلقي المساعدة عند الحاجة لذلك. وهناك العديد من النماذج لاستراتيجية التعليم التشاركي لعلّ أبرزها:

1) نموذج واحد يعلم/ واحد يساعد (One teach/ One help)

إن استخدام هذا النموذج " واحد يعلم / واحد يساعد" يتطلب أن يتولى أحد المعلمين دور التعليم بينما يدعم المعلم الآخر تعلم الطلبة، ويحدث مثل هذا النموذج بشكل تقليدي في الغرفة الصفية. فعلى سبيل المثال ذكر هوفر وباتون (Hoover & Patton, 2008) أن معلم الدراسات الاجتماعية قد يشرح إحدى المعارك القديمة، بينما يتجول معلم اللغة بين الطلبة لشرح معنى الفعل الماضي Past وتوضيح المفردات المرتبطة به وكيفية استخدامها.

2) تعلم المحطة (Station Learning)

وفي هذا النموذج يتم تقسيم الصف إلى ثلاث مجموعات مع تحرك الطلبة عبر محطات التعلم. حيث يقوم معلم اللغة بتعليم إحدى المحطات مثل مفهوم التعاون بينما يقوم معلم التربية الدينية بتعليم محطة أخرى تشمل مفاهيم التعاون من منظور ديني، وتتكون المحطة الثالثة من نشاط مستقل يمارسه معلم اللغة ومعلم التربية الدينية عبر النشاطات الصفية كأوراق العمل أو

المجموعات الصغيرة. ويسمح هذا النموذج للمعلمين بالانخراط الفعّال في إيصال التعليم للمستهدفين من الطلبة (Tichernor, Touchton, Macisaac, Heins, 2006).

3. التعليم التشاركي المتوازي (Parallel Teaching)

وفي هذا نموذج يتم تقسيم طلبة الصف إلى مجموعتين متساويتين مع تعلّيم كل مجموعة عبر المحتوى ذاته من أحد المعلمين. وفي هذا النموذج يمتلك المعلمون المرونة لاستخدام أنماط التعليم المختلفة أو الأساليب لتعليم المحتوى ذاته ، علاوة على انه يوفر الفرصة للتعليم الفردي لجميع الطلبة المشاركين (Noonan, McCormick & Heck, 2009).

4. التعلم البديل (Alternative Co– teaching)

ويتم في هذا النموذج تعليم مجموعة صغيرة من الطلبة من معلّم واحد، فقد يقوم معلم اللغة بتدريس مهارة النقد، وإبداء الرأي للطلبة المتميزين بينما يتم تعليم غالبية الصف من المعلم الآخر وهو معلم اللغة، حيث يستخدم هذا النموذج عند الحاجة للتعليم المسبق للمهارات أو مراجعتها لبعض المتعلمين. ويوفر استخدام التقييم المعياري، البيانات الضرورية لتحديد المجموعة (Pardini, 2006).

ويتكون التعليم التشاركي الذي يسعى إلى تنمية مهارات الاستيعاب من ثلاثة مكونات أساسية هي: التخطيط المشترك، والتدريس المشترك، والتقويم المشترك (Murawski & Boyer, 2008). ولكل مكوّن من هذه المكونات إستراتيجياته الخاصة، وفيما يلي عرض لكل مكون من هذه المكونات:

1. التخطيط التشاركي Co-Planning:

وفيه يقوم المعلمون باقتراح أساليب التدريس، والمواد وأساليب التقويم المناسبة لمختلف احتياجات الطلبة ويقترح فرند وكوك (Friend & Cook, 2010) أن يتضمن اجتماع التخطيط أجهزة محددة لمناقشة سلسلة عمل مكونة من ثلاثة أجزاء:

- قبل الاجتماع ويتضمن إعداد مخطط مختصر لمواضيع المنهاج(العضوي، القصص، المفاهيم، المشاريع، الصور).
- خلال الاجتماع حيث يقرر المعلمون كيفية تدريس المحتوى استخدام أساليب التدريس التشاركية المناسبة.
- يناقش المعلمون الفروق الفردية ممثلة في احتياجات الطلبة التعليمية والاتفاق على كيفية مراعاتها.

2. التدريس المشترك Co-Instructing:

وفي هذا النموذج يطبق الفريق أساليب تدريس متفق عليها خلال فترة التخطيط التشاركي، وقد أشار فرند وكوك (Friend & Cook, 2010) إلى خمسة نماذج تدريس مشتركة تتمثل في الآتية:

أ. معلم يدرس ومعلم يراقب: وفي هذا النموذج يقوم أحد المعلمين بالتدريس، بينما يقوم الآخر بمراقبة سير تعلّم الطلبة بشكل فردي أو جماعي لغايات تعديل أسلوب التدريس مستقبلًا.

ب. معلم يدرس، ومعلم يساعد: وفي هذا النموذج يقوم معلم بمهمة التدريس بينما يتجول الآخر في الغرفة الصفية لتقديم المساعدة والإجابة عن الأسئلة، وتقديم التوضيح وإعادة توجيه الطلبة لمزيد من التعلّم.

ج. تدريس المحطة Station: وخلال هذا النموذج من التدريس يمرّ الطلبة بعدة محطات، حيث يقوم كل معلم بتدريس محطة تعلم واحدة، ويقوم أحد المعلمين متطوعًا بإدارة التعلّم الذاتي للطلبة.

د. التعليم المتوازيParallel: وفيه يتم تقسيم الصف إلى مجموعتين، حيث يدرس كل معلم مجموعة منهم باستخدام خطة الدرس ذاتها، ويمكن إعادة تقسيم توزيع الطلبة بين المجموعات كلما لزم الأمر.

هـ. تدريس الفريق Team: وفي تدريس الفريق وبخاصة في نهاية الدرس يتقاسم المعلمون الدرس مناصفة مع الأخذ بالاعتبار التخصص الأكاديمي والخبرة.

3. التقويم المشترك Co – Assessing:

وفي هذا النوع من تقويم الأداء يقوم الفريق بجمع المعلومات من مصادرة متعددة حول فعالية الأسلوب المستخدم في التدريس، ويتم التقويم من خلال ملاحظات الفريق، وتحصيل الطلبة، واستخدام قوائم الشطب، وسلالم التقدير، والسجلات القصصية(Duke, 2007).

وترى الباحثة أن التنويع في استخدام هذه النماذج في الموقف التعليمي، وتوزيع الأدوار بين المعلمين من خلال التخطيط القبلي له أهميته وميزته الواضحة في تحسين تحصيل الطلبة واستثارة دافعيتهم للتعلم، وهذا بدوره يزيد من اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة باستخدام هذه النماذج.

الإطار الفلسفي للتعليم التشاركي وأهميته:

تبرز أهمية التعليم التشاركي من كونه إستراتيجية تدريس تتألف من مجموعة من الأفراد يتقاسمون التدريس بصفة تعاونية لتحقيق أهداف تعليمية تم التخطيط لها مسبقًا بصفة مشتركة.

وقد أكدت الدراسات والبحوث ذات الصلة أن التعليم التشاركي يحدث في البيئة التعليمية التي تهدف إلى تطوير عملية التفكير، وحل المشكلات، وتعكس فهم الطلبة وتطوير مهارات التفكير المختلفة لديهم(Rosen, 2007). ويبيّن سوير (Sawyer, 2007) أن التعليم التشاركي عبارة عن جهود تبذل لتكامل قدرات مختلفة عند المعلمين في مجال المعرفة (المحتوى)، ومهارات التفكير من أجل التدريس بفاعلية وتفاديًا لما أسماه بالتدريس غير الجيد. وأوضح بارديني (Pardini, 2006) أن التعليم التشاركي يتميز بكونه يمكّن المعلمين من الاستفادة القصوى من الأدوات والوسائل التعليمية والمصادر الإضافية، إضافة إلى استغلال قدرات المعلمين وأفكارهم وخبراتهم علاوة على تمكينهم من استخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية.

وبالنظر إلى عديد الدراسات والبحوث (Qi, & Rabren, 2008; Scurggs, Mastropieri, McDuffie, 2007; Keffe & Moore, 2004) ذات الصلة بالتعليم التشاركي، يتضح من نتائجها مزاياه المتمثلة في النقاط الآتية:

1. يوفر التعليم التشاركي فرص تعلم ثرية لمستويات الطلبة.
2. يوفر وقتًا أكبر للتركيز على المحتوى ووقتًا أقل للتركيز على المشكلات الفردية.
3. يلبي احتياجات الأفراد وأنماط تعلمهم المختلفة.
4. ينوع بين استراتيجيات التدريس الفردية والثنائية والجماعية.
5. يمنح الطلبة وقتا اكبر للتعلم والمشاركة، واستخدام استراتيجيات مختلفة.
6. يعظم فرص تقويم الطلبة من عدة جوانب.
7. يوفر الدعم للطلاب منخفضي التحصيل، أو الطلبة الذين يفتقرون إلى مهارات التنظيم.
8. يوجه ضغط الأقران وآرائهم بشكل ايجابي نحو التعلم، وتوفير التغذية الراجعة.

ويتميز التعليم التشاركي بأنه يساعد المعلمين على بناء خبراتهم وكفاءاتهم التربوية في تطوير المعلومات، ونشر روح العمل المشترك، والاستفادة من خبرات الآخرين، إلى جانب معرفة قدرات الطلبة، وتسهيل مهمة التخطيط، والإعداد للتدريس، ويعمل على خفض المشكلات الصفية السلوكية وهدر الوقت الذي يستهلك لحلّها والمعوقات التي تواجه بعض البرامج التربوية (Handler, 2006).

ويذكر كوهلر- إيفانز (Kohler-Evans, 2006) أن أهم فوائد التعليم التشاركي دوره في تضييق الفجوة بين المعلم والطلبة، وبناء اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تعلم المحتوى من مراحل دراسية مبكرة. ويظهر تقرير دائرة التربية الأمريكية (Turning Points, 2010) حول تعليم الشباب الأمريكي في القرن الحادي والعشرين أن من أهم مميزات التعليم التشاركي الآتية:

1. يساعد هذا النوع من التعليم في استخدام طرائق التدريس بفاعلية، وتبادل الأفكار بين المعلمين والطلبة خاصة تلك التي تهتم بمشاكلهم الأكاديمية والسلوكية والوجدانية.
2. استفادة الطلبة بشكل كبير من خلال وجود أكثر من معلم في الغرفة الصفية، مما يساعد على تفريد التعليم والاهتمام بمشكلات الطلبة التعليمية.
3. يسهم في توليد الرغبة للتعلم، ويبني اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو مجالات المحتوى المختلفة بسبب ما يوفره من بيئة تعلم ثرية وآمنة.

معيقات التعليم التشاركي

على الرغم مما تقدم من أهمية التعليم التشاركي لجميع أطراف العملية التعليمية، إلا أن هناك بعض المعيقات التي قد تحدّ من فعاليته. فقد بينت بعض الدراسات التي أجريت في مجال هذا النوع من التعليم أن الوقت هو أكبر المعيقات التي تواجه المعلمين، لكن حلّ هذه المشكلة يكمن في التخطيط المسبق الذي يجب أن يشمل تحديد الفترات الزمنية التي يجب أن تكون لكل

معلم بدقة، مع تخصيص (5-10) دقائق على سبيل الاحتياط لحلّ المشكلات الأكاديمية أو السلوكية الطارئة في أثناء الحصة الصفية (Abidin, Mohammadi & Alzwari, 2012).

ويبيّن راينهيللر (Reinhiller, 2000) أن من المعيقات التي تحدّ من فعالية التعليم التشاركي مقاومة بعض المعلمين لهذا الأسلوب، ورفض وجود معلم أخر في الغرفة الصفية، ويمكن حلّ هذه المشكلة من خلال التأهيل والتوعية، وتعميق وعي المعلمين لأهمية هذا الأسلوب التعليمي، ومزاياه بعيدة الأمد لكل من المعلم والطالب.

وهناك من يشير إلى معيقات أخرى مثل معيقات الدعم الفني والإداري، وتقبل الإدارة لهذه الطريقة التعليمية بسبب محددات التخطيط والكلفة، لكن بعضهم أشار إلى أن أكثر المعيقات قوة وخطورة قدرة المعلمين على بناء مجتمع صفي من الطلبة القادرين على تقبل هذه الأسلوب التدريسي والتفاعل معه، ويمكن للمعلمين القيام بذلك عبر توعية الطلبة بهذا الأسلوب التدريسي وبناء اتجاهات ومواقف إيجابية نحوه من خلال استخدام استراتيجيات التدريس المثيرة والممتعة، التي تلبي احتياجات الطلبة الفردية والجماعية واهتماماتهم وتوقعاتهم ومتطلبات تعلّمهم (Kohen, 2004; Hourcade & Bauwens, 2001).

وترى الباحثة ان من الطبيعي أن تواجه أية استراتيجية تدريس معيقات، حيث لا توجد إستراتيجية واحدة بعينها صالحة لتحقيق أهداف تدريس القراءة لتنوعها وتنوع مستويات الطلبة اللغوية والفكرية ما يجعل وجود صعوبات في التطبيق والمتابعة أمرًا عاديًا.

ثانيًا: الدراسات السابقة ذات الصلة

وباستقصاء الأدب التربوي ذي الصلة بمتغيرات هذه الدراسة تم العثور على عـــدد مـــن الدراسات المرتبطة حيث قُسمت إلى محورين أساسيين وفقًا لمتغيرات الدراسة وذلك على النحو الآتي:

أولًا: الدراسات التي تتعلق بأثر استراتيجية التعليم التشاركي على الاستيعاب القرائي

فقد أجرى كل من باتيـــستيش وســـولومون وديلـــوكي (Battistich, Solomon & Delucchi, 2002) دراسة هدفت استقصاء العلاقة بين الخبرات التعلمية للمجموعة التعاونية الصغيرة ونواتج أكاديمية واجتماعية مرتبطة بمقرر اللغة الإنجليزية، وكان المـــشاركون فـــي الدراسة (18) معلّمًا (212) طالبًا وطالبة من ثمانية عشر صفًا من صفوف الرابع إلى السادس الابتدائي في أربع مدارس ابتدائية تابعة لمقاطعتين أمريكيتين في الغرب الأوسط، وقد ركـــزت هذه الدراسة على صفوف إحدى المقاطعتين التي لم يتم تدريبهم مسبقًا علـــى مهـــارات الـــتعلم التعاوني في مجال القراءة في مجالات المحتوى اللغوي، والذين قورنوا مع صفوف المقاطعـــة الثانية التي تدرب طلابها على مهارات التعلم التعاوني قبل عام من تنفيذ هذه الدراسة أشـــارت النتائج إلى أن أعضاء المجموعة التعاونية الصغيرة ذات الخبرات العالية تـــصرفوا كأصـــدقاء ساعد بعضهم بعضًا، وازدادت لديهم الروابط، والدافعية، والاهتمام بالآخرين، وتقدير الـــذات، وتحسنت اتجاهاتهم نحو التعلّم. وأشارت النتائج إلى أن كيفيـــة التفاعـــل داخـــل المجموعـــة التعاونية الصغيرة أثر في النتائج الأكاديمية والاجتماعية المستهدفة، حيث إن نوعية تفـــاعلات المجموعات ذات الخبرات المخفضة الذين لم يتدربوا مسبقًا على مهـــارات الـــتعلم التعـــاوني ارتبطت بنتائج واتجاهات سلبية حول التعلم والذات والأقران.

وأجرى غيث (Ghaith, 2003) دراسة في لبنان هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعـاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) في القراءة والتحصيل والاتجاهات نحـو القـراءة لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (44) طالبـا مـن طلاب الصف الثامن قسّموا إلى مجموعتين متساويتين(ضابطة وتجريبية) درسـت التجريبيـة باسلوب تعلّم التعاون المجموعات الصغيرة لمدة خمسة أسابيع، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم عقد اختبار في القراءة لكلا المجموعتين. أظهرت النتائج وجود أثـار إيجابية للتعلُّم القائم على مجموعات الخبراء في القراءة والتحصيل مقارنة بالطريقة الاعتياديـة، وأظهرت النتائج أيضًا وجود اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا لـصالح للطلبة ذوي التحصيل المرتفع، والمنخفض مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المتوسط.

وأجرى غيث والمالك (Ghaith and El-Malak, 2004) دراسة استقـصت أثـر استخدام التعليم التشاركي بين معلم اللغة ومعلم العلوم في تحسين مهارات الاستيعاب القرائـي لنصوص علمية باللغة الإنجليزية. تكونت العينة من (44) طالبا من طلبة الـصف الخـامس قسموا الى مجموعتين : تجريبية بواقع (22) طالبا تم تدريسهم نـصوصًا علميـة باللغـة الإنجليزية، وضابطة (22) طالبا درسوا بالطريقة الاعتيادية. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلُّم التشاركي القـائم علـى مجموعـات الخبراء في مستويي الاستيعاب التفسيري والتقييمي.

وأجرت جانيم (Ganem,2008) دراسة في اسبانيا هدفت الكشف عن أثر اسـتراتيجية التعلم التشاركي في تنمية مهارات التحدث والقراءة لدى الطلبة الأسبان الذين يتعلمـون اللغـة الإنجليزية لغة ثانية. هدفت التعرف إلى أثر التفاعل التشاركي بـين الطلبـة عبـر حـواراتهم ونقاشاتهم من جهة، وتفاعلهم مع المعلم من جهة أخرى، في تطوير هاتين المهارتين ولتحقيـق

هذه الأهداف تمت ملاحظة أداء الطلبة في إحدى المدارس أثناء عملهم التشاركي ، وذلك من خلال إجراءات (الفهم، والتحويل، وتطوير التعبير الشفوي لفهم اللغة) وسُجلت تفاعلاتهم بالصوت والصورة طيلة فصل دراسي كامل، خلصت الدراسة إلى أن العمل التشاركي في مجموعات صغيرة أدى إلى تحسين مهارات التحدث، وكذلك القدرة على تشكيل المعنى عند الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية، كما تبين تحسّن اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية.

وأجرى اندروز– توبو (Andrews– Tobo, 2009) دراسة في جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي وفهم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (92) طالبا وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين تم إخضاعهم قبل التجربة لاختبار ولاية جورجيا القياسي في القراءة، ومن ثم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية بواقع (46) طالبا وطالبة، وضابطة بواقع (46) طالبا وطالبة. بينما درست المجموعة التجريبية القراءة والرياضيات تشاركيا بين المعلمين ولمد شهرين كاملين، درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم، وبعد انتهاء فترة التدريس أُعيد تطبيق الاختبار على المجموعتين. أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في التفسير والتقييم والتحليل لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية تعزى لمتغيري الصف والجنس.

وأجرى علي اكبري و نجاد (Aliakbari & Nejad, 2010) دراسة في إيران هدفت إلى الكشف عن أثر التعليم التشاركي في تحسين مهارات القراءة والقواعد عند متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية. تكونت العينة من (58) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط يدرسون

في إحدى مدارس الذكور في مدينة طهران. ولتحقيق هدف الدراسة طُوِّرت وحدة دراسية من كتاب اللغة الإنجليزية حول تاريخ إيران بالتشارك بين معلم اللغة الإنجليزية ومعلم الدراسات الاجتماعية، وقد قُسم الطلبة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (29) طالبًا في المجموعة، حيث درس طلاب المجموعة التجريبية بوساطة خطة مشتركة وضعها معلمو التجربة، وبعد انتهاء فترة التدريس التي استغرقت أربعة أسابيع، تم تطبيق اختبار القراءة، واختبار القواعد أداتي الدراسة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل القواعد والاستيعاب القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعليم التشاركي.

وأجرت ريتشاردز (Richards, 2011) دراسة في منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن فعالية التعليم التشاركي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكونت العينة من (22) طالبا من طلاب الصف السابع الأساسي (7) منهم طلبة ممن يعانون صعوبات تعلّم مختلفة، عمل معهم معلمان أحدهما معلم لغة إنجليزية، والآخر معلم رياضيات. ولتحقيق هدف الدراسة دُرب المعلمون على استخدام استراتيجيات التعليم التشاركي لمدة ستة أسابيع ثم جرى ملاحظة أدائهم في الغرفة الصفية بوساطة بطاقة ملاحظة، علاوة على إخضاع طلاب العينة لاختبار بعدي في قراءة النصوص الحسابية. كشفت الدراسة عن أن درجات الطلبة المتحققة على الاختبار البعدي كانت أعلى من درجاتهم على الاختبارات المدرسية العادية قبل تطبيق التعليم التشاركي، كما بينت الدراسة أن الطلبة فهموا النصوص بحرفيتها، كما استطاعوا تفسير البيانات والأرقام الحسابية الواردة في النصوص. وبينت الدراسة وجود تحسّن ملحوظ في مهارات الطلبة الذين يعانون صعوبات تعليمية في القراءة الحرفية وفي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم القراءة بشكل عام.

ثانيًا: الدراسات التي تتعلق بأثر استراتيجية التعليم التشاركي أو ما يماثلها في تحسين متغير الاتجاهات

فقد أجرى همريك (Hemerick, 2000) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت تعرف أثر القراءة بشكل منتظم في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الحرة. وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة من طلاب الصفوف من الرابع وحتى الثامن خضعوا لبرنامج قرائي قائم على سرد القصص، وقراءتها لمدة (30) دقيقة يوميًا، ولمدة ثمانية أسابيع. وبعد انتهاء التجربة طُبق مقياس إيتيس Estes للاتجاهات على الطلبة، وروجعت سجلات الإعارة من المكتبة، حيث تبين وجود تأثير إيجابي للبرنامج في اتجاهات الطلبة المشاركين نحو القراءة، وأكدت الدراسة أهمية عناية المعلمين بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة وإتاحة الفرصة للطلبة أن يستمعوا إلى القصص وأن يقرؤوها في أوقات فراغهم داخل المدرسة وخارجها.

وأجرى بورتر (Porter, 2003) دراسة في المملكة المتحدة هدفت الكشف عن مدى تأثير برنامج مقترح يعتمد على قيام مجموعة من طلبة الصف السادس الابتدائي بالقراءة الجهرية على زملائهم في الصف الثالث من خلال مجموعات زوجية تضمنت (22) طالبا في كل منها، وتم اختيار مجموعة ضابطة تكونت من (22) طالبًا، كما استهدفت الدراسة التعرف إلى مدى وجود علاقة بين تأثير البرنامج المقترح، وبعض المتغيرات مثل البناء الأسري والمستوى الاجتماعي، والاقتصادي للأسرة ، وثقة الطالب بنفسه .وقد طُبق البرنامج مدة (30) أسبوعًا بواقع (15) دقيقة يوميا، و ترك الخيار لطلاب الصف الثالث في الأسابيع الأخيرة للقراءة لزملائهم في الصف السادس، ثم استخدام مقياس الاتجاه نحو القراءة English Reading Attitude Survey. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج، وأشارت تلك النتائج إلى عدم وجود فروق دالة

إحصائيا في تأثير البرنامج المقترح يمكن أن تعزى إلى متغيرات البناء الأسري أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة أو ثقة الطالب بنفسه.

وأجرى سميث (Smith, 2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن علاقة الاتجاهات نحو استراتجيات التعاون والتشارك في دراسة نصوص القراءة بمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي وأثر المعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (288) طالبًا وطالبة في المرحلة الأساسية بمدارس ولاية نيويورك الأمريكية، حيث طبق سميث مقياسا للاتجاهات توزع على مجالات أهمية استراتيجية التدريس، والتعاون، والمنهاج، وتخطيط المعلمين. وقد بينت نتائج الدراسة أن طلبة الصفوف الأساسية يمتلكون اتجاهات إيجابية أكثر من زملائهم في المراحل المتقدمة نحو الاستراتيجيات التعاونية التفاعلية كونها تمكنهم من دراسة النصوص بحرية وبطريقة ممتعة، فيما لم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو استراتيجيات تدريس القراءة بالطرق التعاونية تعزى لجنس الطالب. كما بينت الدراسة أن أساليب واستراتيجيات تدريس القراءة الحديثة تترك توجهات إيجابية لدى الطلبة نحو تعلم المواقف اللغوية عمومًا.

وأجرى فلتر (Felter, 2006) دراسة في كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن اتجاهات طلاب الصفين السادس والثاني عشر نحو تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من(2983) طالبا وطالبة من طلاب الصفين المذكورين في إحدى المدارس بولاية كاليفورنيا. وطبق الباحث مقياس الاتجاهات والاستعداد نحو تعلم اللغة، تم توزيعه بأساليب مختلفة. وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن اتجاهات الذكور من العينة نحو تعلم اللغة كانت أكثر إيجابية وأشد رغبة في تنويع استراتيجيات تعلم اللغة عبر مواقف التعليم، وأظهرت النتائج أنهم أفضل تحصيلًا في هذا المجال، خاصة أنهم يهتمون بالظواهر اللغوية،

ويتابعون المستجدات حول تعلم اللغة. وكشفت الدراسة عن وجود أثر للمعلم وأساليب التدريس التي يستخدمها في تحسين اتجاهات الطلبة نحو تعلم مقرر اللغة بشكل عام.

وأجرت لسلي (Lesely, 2007) دراسة في كندا بهدف تعرف اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في اونتاريو ومونتريال نحو استراتيجية التعلم التعاوني في حصص اللغة. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تطبيق مقياس للاتجاه نحو استراتيجيات التعلم التعاوني على عينة مكونة من (400) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي في كل من اونتاريو ومونتريال بواقع (200) طالب من اونتاريو و (200) طالب من السعودية يمثلون القسمين العلمي والأدبي. و أُجريت مقابلات معمقة مع عدد من أفراد عينة الدراسة للتعرف على تأثير مقرر اللغة على مستقبلهم. وبينت الدراسة أن طلاب القسم العلمي يمتلكون توجهات أكثر إيجابية من طلاب القسم الأدبي نحو الاستراتيجيات التعاونية في دراسة اللغة وخصوصا النصوص الأدبية، كون طبيعة المنهاج وطرق التدريس تقدّم لهم فرصة للتعاون والتفاعل أكثر مع المعلم والأقران إضافة إلى الفرص العلمية المستقبلية التي بتركها دراسة مقرر اللغة عليهم.

وأجرى نور و حنان (Noor, & Hanan, 2010) دراسة في ماليزيا هدفت التعـرف على اتجاهات طلبة المدارس الثانوية الدينية في ماليزيا نحو القراءة باللغة العربية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحوها، والعلاقة بين تحصيل الطلبة في مادة اللغـة العربية، واتجاهاتهم نحو استراتيجيات التعلم التعاوني، وجمعت البيانات من استبانة مطورة عام 2004 بوساطة يماشيتا (Yamashita) ، وطبقت على عينة مكونة من (122) طالبا وطالبة، وتغطي الاستبانة البعدين: العاطفي، والمعرفي من مقياس الاتجاهات. وأكـدت النتـائج أربعـة عوامل عكست اتجاهات الطلبة وهي: القلق والمتعة والقيمـة والإدراك الـذاتي نحـو القـراءة بالعربية، وأسفرت النتائج عن اتجاهات سلبية لديهم ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة تعزى إلى متغير الجنس، وأظهرت وجود علاقة موجبة بين التحصيل في

اللغة العربية والاتجاهات نحو القراء من جهة، واستخدام استراتيجيات تعاونية تتيح للطالب التعاون مع زملائه، وتلقي التغذية الراجعة منهم من جهة ثانية.

ومن خلال اطلاع الباحثة وتناولها لمجموعة الدراسات السابقة ذات الصلة لوحظ أنها أوصت الباحثين والدارسين بإجراء مزيد من الدراسات حول فعالية التعليم التشاركي في تنمية الاستيعاب القرائي من جهة، وتحقق أثر هذه الاستراتيجية في تحسين اتجاهات الطلبة نحو القراءة بشكل عام.

وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على هذا الكم من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بالمتغيرين التابعين للدراسة في تعميق الوعي بالتعليم التشاركي من ناحية ، وتطوير أدوات الدراسة الحالية من ناحية أخرى. وتشترك الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أنها اهتمت بالبحث عن طرائق تدريس فاعلة لتنمية مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من خلال التشارك والتعاون بين جميع المعلمين في تطوير الكفايات اللغوية من حيث المضمون و الأداء والمهارة.

أما ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة، فقد تمثل ذلك في أنها طُبقت في البيئة الأردنية في ظل عدم وجود دراسات ربطت بين التعليم التشاركي وبين تحسين الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة مدار البحث، وقد جاءت هذه الدراسة لتسد النقص في هذا المجال، على أمل أن تسهم في وضع هذه الاستراتيجية وإجراءاتها أمام القائمين على تدريس مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الأردن، لعلّ في ذلك ما يسهم في تحسين نوعية التعليم والتحصيل في الاستيعاب القرائي والاتجاهات، كما تجيء هذه الدراسة متفقة مع الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات اللغة التي تعلي من شان الطالب ودوره في مواقف تعليم اللغة، وتعلي أيضًا من دور معلمي المواد الدراسية في تعليم اللغة باعتبار ان كل معلم مادة هو معلم لغة عربية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفًا لأفراد الدراسة، وطريقة اختيارهم وأدوات الدراسة ، ودلالات صدقها وثباتها، والإجراءات التي قامت الباحثة بها لتفيد هذه الدراسة، والحصول على البيانات اللازمة ومعالجتها إحصائيا فضلًا عن الإجراءات الخاصة بعمليات التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في الاستيعاب القرائي واتجاهات الطلبة في المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم التشاركي وبعدها.

منهجية الدراسة وتصميمها

استخدمت الباحثة في تناول مشكلة الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وعلى القياسين القبلي والبعدي لمستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة، ولاتجاهات طلبة المجموعة التجريبية عينة الدراسة نحو استخدام التعليم التشاركي في تدريس نصوص القراءة

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (124) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي اختيروا بطريقة قصدية من أربع مدارس حكومية ، واختيرت منها شعبتان للإناث بطريقة عشوائية، الأولى ضابطة من مدرسة الربيع بنت معوذ وعددها (36) طالبة عشوائيًا، والثانية تجريبية من مدرسة الفدين الأساسية للبنات وعددها (33) طالبة. وشعبتان للذكور عشوائيًا ، الأولى ضابطة من مدرسة (الأساسية للبنين) وعددها (28) طالبًا ، والثانية تجريبية من مدرسة جعفر الطيار الأساسية للبنين، وعددها (27) طالبًا. درست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا وإناثًا) نصوص

القراءة مدار البحث وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم للصف التاسع الأساسي في حين درست الشعبتان التجريبيتان النصوص ذاتها وفق إجراءات التعليم التشاركي المعتمدة في الدراسة الحالية. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس كالآتي:

الجدول (1)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	النسبة المئوية %
الضابطة	ذكر	28	22.6
	أنثى	36	29.0
	المجموع	**64**	**51.6**
التجريبية	ذكر	27	21.8
	أنثى	33	26.6
	المجموع	**60**	**48.4**
المجموع	ذكر	55	44.4
	أنثى	69	55.6
	المجموع	124	**100.0**

أداتا الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية في تقصّي أثر التعليم التشاركي في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي، وتنمية الطلبة نحو استخدام التعليم التشاركي في تدريس اللغة العربية، اطلعت الباحثة على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة ثم أعدت أداتي الدراسة على النحو الآتي:

أولًا: اختبار الاستيعاب القرائي

وهو اختبار موضوعي من نوع الاختبار من متعدد تكوّن من (25) فقرة تمحورت حول نص تم اختياره وفق آليات الاستيعاب القرائي، ومستوياته المعتمدة في هذه الدراسة، وقد تم بناء هذا الاختبار على وفق الإجراءات الآتية:

- تم مراجعة الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارات ومستويات الاستيعاب القرائي مثل: (نصر، 2003؛ Hemariek, 2000; Porter, 2003,2007,Noor et al., 2010) وكذلك تم الاطلاع على أعمال الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (2005) حيث اشتقت المؤشرات السلوكية مرتبطة بكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي التي حددت للدراسة.
- حددت المستويات الثلاثة، ومؤشراتها السلوكية بالرجوع إلى الأدب باعتبارها أكثر تداولًا وملائمة لأفراد الدراسة الحالية ، وتضم مستويات الاستيعاب: الإبداعي، والتفسيري، والنقدي.
- عرضت المؤشرات السلوكية لمستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص الذين يعملون في كليات التربية في عدد من الجامعات الأردنية وذلك لمعرفة آرائهم في مدى شمولية المؤشرات، والتحقق من مدى انتماء مجموعة المؤشرات لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي مدار البحث.
- تم اختيار نصوص من حيث الموضوعات والطول مناسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي، روعي في اختيارها أن تكون مكافئة لنصوص القراءة المقررة في منهاج اللغة العربية من حيث درجة الصعوبة، وكثافة الأفكار المتضمنة.
- قامت الباحثة بتحليل النصوص إلى عناصر من حيث شكلها ومضمونها كي تكون وسائل لبناء فقرات الاختبار حيث تم صوغ الفقرات بصورتها الأولية بواقع (60) فقرة.

صدق الاختبار

للتأكد من أن اختبار الاستيعاب القرائي يقيس أداء الطلبة في مستويات الاستيعاب الثلاث والمؤشرات السلوكية المرتبطة بها. تم التحقق من ذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية (النصوص والمؤشرات السلوكية المرتبطة بها) (الملحق أ) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها (الملحق ب) وطلب إليهم إبداء الرأي فيها من حيث:

- مدى شمولية النص من حيث الطول والمقروئية لقياس أفراد العينة في مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة.
- مدى شمولية الفقرات لمستويات الاستيعاب القرائي مدار البحث.
- مدى انتماء المؤشرات السلوكية لكل مستوى من مستويات الاستيعاب مدار الدراسة، وطلب إليهم التصرف بالحذف أو الإضافة أو التعديل ليصبح الاختبار في صورة أفضل.

وقد أبدى عدد من المحكمين ملاحظاتهم حول فقرات الاختبار وبعض المؤشرات السلوكية حيث أجرت الباحثة التعديلات في ضوء ملاحظاتهم التي شملت ما رآه المحكمون أنه تكرار أو ورد في الصيغة ذاتها، حيث حذفت عشر فقرات مثل الفقرة (60) التي نصت على (أعد صياغة الفقرات مراعيًا تسلسلها المنطقي)، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات مثل "تصنيف الأفكار إلى مهمة وغير مهمة"، بحيث أصبح تصنيف الأفكار إلى مهمة وغير مهمة.

وقد عملت الباحثة على تعديل واستبدال ما أجمع عليه (80%) فأكثر من المحكمين من التعديلات المقترحة. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مؤلفًا من (50) فقرة بواقع

خمسين درجة للاختبار ككل (الملحق ج). وقد وزعت الفقرات على المستويات الثلاثة على النحو الآتي:

1. الاستيعاب التفسيري وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: 1، 2،5، 8، 9، 16، 17، 18، 20، 23، 24، 25، 28، 40، 42، 45.
2. الاستيعاب النقدي وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: 3، 4، 6، 12، 13، 14، 19، 22، 26، 29، 30، 31، 32، 37، 38، 39، 41، 48.
3. الاستيعاب الإبداعي وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: 7، 10، 11، 15، 21، 27، 33، 34، 35، 36، 43، 44، 46، 47، 49، 50.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات هذا الاختبار طُبق على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع الأساسي من خارج عينة الدراسة، وعددهم (74) طالبًا وطالبة اختيروا من مدرستي بلعما الأساسية للبنات وبلعما الأساسية للبنين، ثم حُسب معامل الاتساق الداخلي. و أُعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد العينة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.93) وذلك كما هو مبين في الجدول (2)

الجدول (2)

يبين معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لكل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي

الاستيعاب	معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا
الإبداعي	0.88
التفسيري	0.84
النقدي	0.86
الاختبار ككل	0.93

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة وعلى الاختبار ككل مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وذلك كما هو في الجدول (3)

الجدول (3)

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.64	.47	**26**	.64	.64
2	.61	.73	**27**	.57	.58
3	.54	.60	**28**	.61	.65
4	.46	.60	**29**	.68	.51
5	.54	.58	**30**	.54	.53
6	.54	.60	**31**	.50	.49
7	.50	.52	**32**	.71	.55
8	.50	.37	**33**	.57	.70
9	.57	.67	**34**	.54	.65
10	.50	.66	**35**	.54	.38
11	.54	.74	**36**	.61	.31
12	.39	.77	**37**	.50	.33
13	.61	.71	**38**	.57	.36
14	.54	.60	**39**	.68	.53
15	.36	.62	**40**	.50	.32
16	.50	.67	**41**	.50	.37
17	.64	.57	**42**	.54	.50
18	.64	.50	**43**	.61	.54
19	.43	.59	**44**	.57	.59
20	.68	.37	**45**	.57	.61
21	.64	.52	**46**	.68	.45
22	.50	.69	**47**	.57	.32
23	.64	.64	**48**	.54	.56
24	.54	.44	**49**	.54	.56
25	.54	.45	**50**	.61	.40

حيث تراوح مستوى الصعوبة للفقرات ما بين (0.36– 0.68). في حين بلغت معاملات تمييز الفقرات ما بين (0.31–0.77). وهي مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

ثانيًا: مقياس الاتجاهات نحو استراتيجية التعليم التشاركي

وهو الأداة الثانية من أدوات الدراسة لقياس اتجاهات طلبة المجموعات التجريبية عينة الدراسة نحو استخدام استراتيجية التعليم التشاركي في نص القراءة العربية، وقد تم بناء المقياس وفق الإجراءات الآتية:

- تمت مراجعة الأدب التربوي السابق ذي الصلة والدراسات ذات العلاقة بالتعليم التشاركي وفق المراجع (نصر، 2003أ Gately and Fately, 2004; Dove and Honig, 2010 Pardini,2006;).
- تكون المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة تمثل كل واحدة سلوكًا أو موقفًا من إجراءات التخطيط والتنفيذ والتقويم التشاركي لهذه الاستراتيجية التي تتيح لمعلم اللغة العربية أن يتشارك مع معلمي العلوم، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية في تنفيذ نصوص القراءة وفقًا لطبيعة المعرفة التي تنتمي إليها.
- ُاستخدم مقياس خماسي متدرج على غرار مقياس ليكرت حيث وضع أمام كل فقرة كالآتي (5-1) حيث تعني 5: أوافق بشدة4: أوافق3: لا أدري2: أعارض1: أعارض بشدة).

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس (الملحق د) عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها للحكم على مدى ملاءمة الفقرات موضوع الدراسة، ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة إجراءات تطبيق المقياس للمرحلة العمرية لعينة الدراسة.

وقد زوّد المحكمون الباحثة بجملة من الملحوظات والمقترحات وقد أُخذت بالاعتبار عند إخراج المقياس في صورته النهائية هذه الملاحظات، فقد تم تعديل الفقرة الثانية التي تنص على (تزيد استراتيجية التعليم التشاركي من تفاعلي مع المعلمين في الحصة الدراسية) لتصبح (اعتقد أن استراتيجية التعليم التشاركي ستزيد من تفاعلي مع معلمي المواد الدراسية المختلفة). وتم حذف الفقرة السادسة التي تنص على (أشعر أن تدريس استراتيجية التعليم التشاركي يفيدني في التواصل اللغوي والاجتماعي مع زملائي) لتشابهها مع الفقرة الخامسة، وأصبحت الفقرة السادسة (أشعر بالرضا عن مشاركة معلمي المواد الأخرى للغة العربية)، وعُدلت الفقرة العاشرة التي تنص على (أرى أن استراتيجية التعليم التشاركي تقود إلى التكامل بين تعلم اللغة وتعلم العلوم الأخرى) لتصبح (تؤدي استراتيجية التعليم التشاركي إلى التكامل بين تعلم اللغة العربية وتعلم المعارف الأخرى كالعلوم والاجتماعيات والتربية الإسلامية. وتم تعديل الأخطاء الإملائية والنحوية في الفقرات (21، 22)، وتعديل بعض الأخطاء الإملائية والنحوية في تعليمات الإجابة عن المقياس ومنها الفقرة التي تنص على (ضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك) لتصبح (أجب بوضع إشارة (✓) أمام الفقرة وتحت الدرجة المناسبة وفق ما تعتقده أنت) وتم إخراج المقياس في صورته النهائية(الملحق هـ)، حيث جاءت الفقرات موزعة على مكونات المقياس كالآتي:

1. المجال المعرفي وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: 2، 3، 8، 12، 14، 16، 19، 24، 27، 28.
2. المجال الانفعالي وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: 1، 5، 6، 7، 15، 30.
3. المجال التطبيقي وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: 9، 10، 11، 13، 17، 18، 20، 21، 22، 23، 25، 26، 29.

ثبات المقياس

حسبت معاملات ارتباط المصحح للاختبار لمعرفة ارتباط كل فقرة من الفقرات بالمقياس الكلي للاتجاهات حيث تراوحت معاملات ارتباط المصحح بين (0.47-0.88) ، وُحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك كما هو مبين في الجدول (4)

الجدول (4)

يبين معاملات ارتباط كل فقرة بالاختبار ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط*	رقم الفقرة	معامل الارتباط*
1	0.72	16	0.71
2	0.79	17	0.78
3	0.77	18	0.84
4	0.52	19	0.83
5	0.79	20	0.84
6	0.73	21	0.85
7	0.82	22	0.80
8	00.64	23	0.84
9	0.70	24	0.79
10	0.47	25	0.81
11	0.77	26	0.84
12	0.77	27	0.88
13	0.88	28	0.86
14	0.77	29	0.80
15	0.83	30	0.62

وبالنظر إلى الجدول (4) يتبين أن معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بلغ (0.84).

إجراءات تنفيذ دروس في القراءة باستراتيجية التعليم التشاركي:

اعتمدت الباحثة في تحديد إجراءات تنفيذ استراتيجية التعليم التشاركي في تدريس نصوص القراءة الإرشادات الواردة في عدد من الدراسات ذات الصلة (Keffe and Moore, 2004; Seurggs, Majtropkri and Meduffie,2007) حيث حُددت في الدراسة الحالية بالإجراءات الآتية:

- يزوّد المعلمون بدليل المعلم (الملحق و) لتدريس القراءة باستراتيجية التعليم التشاركي لضمان دقة التطبيق ولتعميق وعيهم بهذه الاستراتيجية.
- يقوم معلم/ معلمة اللغة بالتمهيد لتدريس نص القراءة بما يتفق وطبيعة النص لاستثارة الخبرات السابقة لدى الطلبة ذات الصلة بموضوع النص.
- يوضح المعلم/ المعلمة بالتشارك مع معلم المادة لمعالجة نص القراءة من حيث الشكل والمضمون، وتحقيق النتاجات المستهدفة التي يتم إعلانها بشكل مسبق للطلبة لتدريبهم على المشاركة والتفاعل وتوظيف ما لديهم من خبرات سابقة ذات صلة.
- يخصص جزء من الحصة لمعلم المادة لاستخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة في تفسير المفاهيم الأساسية، والحقائق، والتعميمات المرتبطة بالمادة.
- يقوم معلم/ معلمة اللغة بمتابعة أداءات الطلبة وتدوين الملاحظات حول أشكال التفاعل من حيث مدى ملاءمة اللغة، ومدى مبادرة الطلبة في التفاعل مع معلم المادة المشارك.
- يقوم معلمو المواد بتنفيذ مهمات لغوية شفوية وكتابية وقرائية مع قيام معلم/ معلمة اللغة بالتعاون معهم وتقديم أشكال العون اللازمة لضمان تفعيل أدوارهم في هذا الشأن.
- يتم إنهاء/إغلاق الموقف التعليمي، من خلال تقديم ملخصات، للأفكار والمعلومات المهمة، وحفز الطلبة لتنفيذ تطبيقات حياتية حول أفكار كاتب النص، والطلب إليهم ممارسة قراءات خارجية لتوسيع معرفتهم بموضوع النص أو النصوص المتناولة.

إجراءات تدريس الاستيعاب القرائي بالطريقة الاعتيادية

تمت مراجعة دليل المعلم للصف التاسع الأساسي (دليل معلم اللغة العربية: مهارات الاتصال، 2006) لتحديد الإجراءات الاعتيادية لتدريس نصوص الاستيعاب القرائي على النحو الآتي:

- يمهد معلم اللغة العربية للدرس، موظفً جو النص بالطريقة التي يراها مناسبة.
- يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة خلال ثلاثة دقائق.
- يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة حول النص مدار التناول.
- يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية صحيحة معبرة، مراعيًا الجمل الاستهلالية والختامية، ومتمثلًا للنبرة الخطابية.
- يقرأ عدد من الطلبة المجيدين الدرس قراءة جهرية صحيحة معبرة. ويتم الانتقال من المجيدين إلى الأقل إجادة فالأقل، إلى أن يتم التأكد من إتقانهم القراءة.
- القراءة التفسيرية: يكلف المعلم أحد الطلبة بقراءة الفقرة الأولى ثم يوجه مجموعة من الأسئلة حول الفقرة.
- يناقش المعلم سائر النص على هذه الصورة، ويدون معاني المفردات الجديدة والأفكار الرئيسة، والصور الفنية على السبورة موضحة.
- يتبع المعلم أسلوب المجموعات غير المتجانسة في تنفيذ تدريبات المعجم والدلالة وأسئلة الاستيعاب القرائي الواردة في الكتاب.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة ويصحح الأخطاء.
- ينهي المعلم الحصة بمراجعة سريعة للنص وتلخيص أهم المعلومات الواردة فيه.

إجراءات تطبيق التجربة العملية للدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الجانب العملي من هذه الدراسة الخطوات الآتية:

- روجع الأدب التربوي ذو الصلة بموضوع استخدام التعليم التشاركي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

- أعدت أدوات الدراسة المتمثلة في المؤشرات السلوكية للاستيعاب القرائي، ودليل المعلم للتدريس واختبار الاستيعاب القرائي ومقياس الاتجاهات نحو التعليم التشاركي وعُرضت على مجموعة من المحكمين، للتأكد من صدقها، وإجراء معاملات الثبات اللازمة لها.
- حُددت موضوعات تدريس الاستيعاب القرائي في الكتاب المدرسي المقرر لطلبة الصف التاسع الأساسي، وحُللت ثم عُرضت على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى مقروئيتها وملاءمتها لطلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة.
- تم الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق التجربة، واختيار أفراد الدراسة استنادًا إلى تعليمات الدكتور المشرف على الأطروحة، وموافقة جامعة اليرموك لتنفيذ الطريقة (الملحق ز).
- طُبقت إجراءات التعليم التشاركي على طلبة المجموعة التجريبية، وفق الإجراءات الخاصة بذلك، بينما يترك معلمو المجموعات الضابطة تدريس النصوص المحددة بالطريقة الاعتيادية وفق ما ورد في دليل المعلم.
- دُرب المعلمون والمعلمات المشاركون في تدريس نصوص القراءة باستراتيجيه التعليم التشاركي و أُعطيت لهم عدد من الدروس وجرى مناقشتهم فيها ثم الإجابة عن استفساراتهم لضمان توافر وعي كامل لديهم في مجال إجراءات التدريس.
- طُبقت التجربة خلال الفترة من (10/17-12/20) من الفصل الدراسي الأول للعام 2013/2012 ، بواقع (20 حصة صفية).
- أُعيد تطبيق الاختبار القبلي للاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة بينما طُبق مقياس الاتجاهات نحو التعليم التشاركي على طلبة المجموعة التجريبية فقط.

- صُحح اختبار الاستيعاب القرائي وفق إجراءات التصحيح المعتمدة في الدراسة، وتم رصد استجابات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.
- أُدخلت البيانات في الحاسوب وُاستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وُاستخرجت النتائج بعد جدولة البيانات والتعليق عليها.
- عرضت النتائج المتحصلة في ضوء أسئلة الدراسة، ثم جرى تفسيرها ومناقشتها وصولًا إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

1- المتغير المستقل وله مستويان: استراتيجياتي التدريس :

أ- استراتيجية التعليم التشاركي ب- الطريقة الاعتيادية

2- المتغير المعدّل وله فئتان: أ- ذكر ب- أنثى

3- المتغير التابع وله مستويان:

أ- الاستيعاب القرائي ب- اتجاهات الطلبة نحو التعليم التشاركي

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي: ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأدائهم الطلبة اُستخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد، وقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين مستويات اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة.

وللإجابة عن السؤال الثاني فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقديرات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو استخدام التعليم التشاركي في تدريس نصوص القراءة العربية.

أما الإجابة عن السؤال الثالث فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأُستخدم اختبار (ت) لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية التعليم التشاركي في تدريس نصوص القراءة.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد نظمت وفق منهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها ووفق الفرضيات المصاحبة، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال يليه نص الفرضية الصفرية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المتحصلة، وهكذا يتم عرض النتائج المرتبطة بكل سؤال وفرضية على حدة.

أولا: نتائج السؤال الأول

ينص السؤال على: " هل توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة، وعليها ككل تعزى إلى متغيري استراتيجية التدريس (التعليم التشاركي/ الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟.

وقد انبثق عن هذا السؤال ثلاث فرضيات صفرية هي:

الفرضية الأولى: وتنص على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة وعليها ككل يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس (التعليم التشاركي/ الاعتيادية)".

الفرضية الثانية: وتنص على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة وعليها ككل يُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)".

الفرضية الثالثة: وتنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المتعمدة وعليها ككل تعزى للتفاعل بين متغيري: استراتيجية التدريس (التعليم التشاركي/الاعتيادية) ومتغير الجنس (ذكور، إناث)".

وللإجابة عن هذا السؤال وفرضياته الثلاث المصاحبة كان لا بد بداية من تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة وهي (التفسيري، والنقدي، والإبداعي) تبعًا لمتغيري المجموعة (التجريبية: التي خضع أفرادها لتدريس نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، والضابطة: التي خضع أفرادها لتدريس النصوص ذاتها باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية) ، ومتغير الجنس والتفاعل بينهما، وذلك باستخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)؛ الذي تطلب وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة، فقد حُسب باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (5)

الجدول (5)

يبين معامل ارتباط بيرسون بين مستويات اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة (التفسيري، والنقدي، والإبداعي)

مستوى الاستيعاب		التنظيم الترجمة	النقدي
الإبداعي	معامل ارتباط بيرسون	.34**	.34*
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
التفسيري	معامل ارتباط بيرسون		.36*
	الدلالة الإحصائية		.000

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.01)

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين اختبار الاستيعاب القرائي (الإبداعي، والتفسيري، والنقدي) البعدي ككل، مما يبرر استخدام الباحثة تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد (Two Way MANCOVA).

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل تبعًا لمتغيري: المجموعة ومتغير الجنس والتفاعل بينهما، وفيما يلي عرض لذلك:

أ) مستويات الاستيعاب القرائي وتضم (الإبداعي، والتفسيري،والنقدي).

لقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات الاختبار القبلية والبعدية، وذلك تبعًا لمتغيري: المجموعة (التجريبية: التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، والمجموعة الضابطة: التي خضع أفرادها لتدريس نصوص القراءة باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية)، ومتغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (6)

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي القبلية والبعدية، تبعًا لمتغيري: المجموعة والجنس

مستوى الاستيعاب	المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإبداعي	الضابطة	ذكر	2.11	1.26	4.43	1.14
		أنثى	2.31	1.12	5.17	1.66
		الكلي	2.22	1.17	4.84	1.49
	التجريبية	ذكر	1.93	1.00	4.89	2.21
		أنثى	2.27	1.35	6.36	2.34
		الكلي	2.12	1.21	5.70	2.38
	الكلي	ذكر	2.02	1.13	4.65	1.75
		أنثى	2.29	1.23	5.74	2.09
		الكلي	2.17	1.19	5.26	2.01
التفسيري	الضابطة	ذكر	2.82	1.22	4.46	2.17
		أنثى	2.53	1.36	5.78	1.62
		الكلي	2.66	1.30	5.20	1.98
	التجريبية	ذكر	2.89	1.12	5.52	1.89
		أنثى	2.21	1.24	7.70	3.10
		الكلي	2.52	1.23	6.72	2.82
	الكلي	ذكر	2.85	1.16	4.98	2.09
		أنثى	2.38	1.31	6.70	2.61
		الكلي	2.59	1.26	5.94	2.53
النقدي	الضابطة	ذكر	1.46	1.07	3.86	1.86
		أنثى	1.67	1.17	5.06	1.55
		الكلي	1.58	1.12	4.53	1.78
	التجريبية	ذكر	1.26	.90	6.11	1.74
		أنثى	1.58	.90	7.09	2.72
		الكلي	1.43	.91	6.65	2.36
	الكلي	ذكر	1.36	.99	4.96	2.12
		أنثى	1.62	1.04	6.03	2.40
		الكلي	1.51	1.02	5.56	2.33

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة، وذلك وفقاً لمتغيري: المجموعة والجنس.

وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، و لمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تبعا لمتغيري الدراسة: المجموعة والجنس؛ فقد استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب (Two Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (7)

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة للاختبار البعدي، وحسب متغيري: المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مستوى الاستيعاب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاستيعاب الإبداعي القبلي)	الإبداعي	.843	1	.843	.230	.632	.002
	التفسيري	.106	1	.106	.020	.887	.000
	النقدي	9.189	1	9.189	2.267	.135	.019
المصاحب (الاستيعاب التفسيري القبلي)	الإبداعي	1.378	1	1.378	.376	.541	.003
	التفسيري	.392	1	.392	.075	.785	.001
	النقدي	.063	1	.063	.015	.901	.000
المصاحب (الاستيعاب النقدي القبلي)	الإبداعي	3.344	1	3.344	.914	.341	.008
	التفسيري	6.780	1	6.780	1.297	.257	.011
	النقدي	7.298	1	7.298	1.800	.182	.015
المجموعة 361.0Hotelling's Trace= الدلالة الإحصائية = 0.000*	الإبداعي	22.987	1	22.987	*6.281**	*.014*	*.051*
	التفسيري	63.151	1	63.151	*12.084**	*.001*	*.094*
	النقدي	147.039	1	147.039	*36.268**	*.000*	*.237*
الجنس 205Hotelling's Trace=0. الدلالة الإحصائية = 0.000*	الإبداعي	33.830	1	33.830	*9.243**	*.003*	*.073*
	التفسيري	91.951	1	91.951	*17.595**	*.000*	*.131*
	النقدي	26.075	1	26.075	*6.432**	*.013*	*.052*

مصدر التباين	مستوى الاستيعاب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة×الجنس 979Wilks' Lambda=0. الدلالة الإحصائية = 0.494	الإبداعي	4.158	1	4.158	1.136	.289	.010
	التفسيري	5.843	1	5.843	1.118	.293	.009
	النقدي	.629	1	.629	.155	.694	.001
الخطأ	الإبداعي	428.201	117	3.660			
	التفسيري	611.441	117	5.226			
	النقدي	474.349	117	4.054			
المجموع	الإبداعي	**494.740**	**123**				
	التفسيري	**779.664**	**123**				
	النقدي	**664.642**	**123**				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (7) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي – عينة الدراسة– البعدي على كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي (الإبداعي، والتفسيري، والنقدي) يعزى لمتغير المجموعة ، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية: التي خضع أفرادها لدراسة النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مستوى من المستويات الثلاثة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)، وبذلك تمّ رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول البديلة التي تنص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة يُعزى لمتغير المجموعة (المجموعة التجريبية: التي خضع أفرادها لدراسة النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، والضابطة: التي خضع أفرادها لدراسة النصوص ذاتها باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية)".

ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة البعدية من كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي بحسب متغير المجموعة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة، وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين التجريبية (الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي) ، والضابطة (الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة البعدية في المجموعتين التجريبية والضابطة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

مستوى الاستيعاب	استراتيجية التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الإبداعي	الاعتيادية	4.78	.24
	التعليم التشاركي	5.65	.25
التفسيري	الاعتيادية	5.14	.29
	التعليم التشاركي	6.58	.30
النقدي	الاعتيادية	4.44	.25
	التعليم التشاركي	6.64	.26

تظهر النتائج المبينة في الجدول (8) بخصوص المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة في المجموعتين الضابطة (الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية) والتجريبية (الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي) على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي البعدي، بعد عزل أثر الأداء القبلي، إلى أن الفروق الظاهرية لصالح المجموعة التجريبية (الذين خضعوا لدراسة النصوص بالتشارك بين معلمو المواد ومعلم اللغة العربية)، إذ أن المتوسطات الحسابية المعدّلة لأدائهم أعلى بدلالة إحصائية من المتوسطات الحسابية المعدّلة للمجموعة الضابطة .

ولإيجاد فاعلية متغير المجموعة في كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة (الإبداعي، والتفسيري، والنقدي)، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي على الترتيب (5.1%، 9.4%، 23.7%): وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسّر على الترتيب حوالي (5.1%، 9.4%، 23.7%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي المعتمدة في الدراسة.

كما تظهر المتوسطات الحسابية في الجدول (8) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة البعدي على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة يعزى لمتغير الجنس لصالح أداء الإناث، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للمستويات الثلاثة أقل من مستوى ($\alpha = 0.05$)، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، وقبول البديلة التي تنص على: " وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة (الإبداعي، والتفسيري، والنقدي) يُعزى لمتغير الجنس".

ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة البعدية ولصالح أي من مجموعتي الدراسة في كل مستوى، وحسب متغير الجنس، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي ذاته وذلك كما هو في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة البعدية للذكور والإناث على كل مستوى من مستوى الاستيعاب القرائي الثلاثة بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

مستوى الاستيعاب	الجنس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الاستيعاب الإبداعي	ذكر	4.67	.26
	أنثى	5.76	.23
التفسيري	ذكر	4.97	.31
	أنثى	6.76	.28
النقدي	ذكر	5.06	.28
	أنثى	6.01	.25

تشير النتائج المبينة في الجدول (9) أن الفروق الظاهرية لصالح الإناث، إذ كانت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأدائهن أعلى بدلالة إحصائية من المتوسطات الحسابية المعدّلة لأقرانهن الذكور.

ولإيجاد فاعلية متغير الجنس في مستوى (الاستيعاب النقدي)، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، الذي بلغ (10.6%)، وهذا يعني أن متغير الجنس يفسّر حوالي (10.6%) من التباين في المتوسطات الحسابية لأداء طلبة العينة الدراسة على هذا المستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة في هذه الدراسة.

ولوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة البعدي على مستوى (الاستيعاب النقدي) تعزى إلى التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لهذا المستوى من الاستيعاب أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) ، وبذلك تمّ قبول الفرضية الصفرية الثالثة التي نصت على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي تُعزى إلى التفاعل بين متغيري: المجموعة والجنس".

وفيما يتعلق بأثر مستويات الاستيعاب القرائي ككل ، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على فقرات اختبار الاستيعاب القرائي ككل القبلية منها والبعدية، تبعًا لمتغيري: المجموعة (التجريبية التي خضع أفرادها لتدريس نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، والضابطة التي خضع أفرادها لتدريس النصوص ذاتها باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية)، ومتغير الجنس وذلك كما هو مبين في الجدول (10)

الجدول (10)

يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي على فقرات اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي ككل، تبعًا لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	ذكر	6.39	2.23	12.75	3.45
	أنثى	6.51	2.29	16.01	2.77
	الكلي	6.46	2.25	14.57	3.46
التجريبية	ذكر	6.08	1.62	16.52	3.84
	أنثى	6.06	2.09	21.15	6.14
	الكلي	6.07	1.88	19.07	5.69
الكلي	ذكر	6.23	1.94	14.59	4.08
	أنثى	6.29	2.19	18.47	5.33
	الكلي	6.27	2.08	16.76	5.17

يتبين من الجدول (10)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة من اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة ككل ، وذلك وفقًا لمتغيري: المجموعة والجنس.

وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء طلبة العينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ككل، وكذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس؛ فقد

استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (11)

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي – عينة الدراسة– على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل، وحسب متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبلي)	12.926	1	12.926	.710	.401	.006
المجموعة	619.306	1	619.306	**34.036*	*.000*	*.222*
الجنس	473.143	1	473.143	**26.003*	*.000*	*.179*
المجموعة×الجنس	15.019	1	15.019	.825	.365	.007
الخطأ	2165.307	119	18.196			
المجموع	**3285.701**	**123**				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين أعلاه يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل يعزى لمتغير المجموعة، لصالح أداء أفراد طلبة المجموعة التجريبية الذين درس أفرادها نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة (α = 0.05)، وبذلك تمّ رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول البديلة التي تنص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة من الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل يُعزى لمتغير المجموعة .

ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل بحسب متغير المجموعة، فقد تم حُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين التجريبية (الذين خضعوا لتدريس نصوص القراءة باستراتيجية التعليم التشاركي) ، والضابطة (الذين خضعوا لتدريس النصوص ذاتها باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية)، وذلك في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدي، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

استراتيجية التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	14.35	0.54
التعليم التشاركي	18.87	0.56

وبالنظر إلى المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء الطلبة في استراتيجيتي التدريس (التعليم التشاركي/الاعتيادية) في الجدول (12) يتبين :

1- أن هناك فروقًا بين أداء الطلبة في مجموعتي الدراسة لصالح أفراد المجموعة الذين درسوا نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي التي نفذت بالتشارك بين معلم اللغة العربية ومعلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية .

ولإيجاد فاعلية متغير المجموعة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (22.2%) وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسّر حوالي (22.2%) من التباين في المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة ككل.

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين الظاهرين لأداء عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل، يعزى لمتغير الجنس لصالح مجموعة الإناث، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية ، وقبول البديلة التي تنص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار الاستيعاب القرائي ككل يُعزى لمتغير الجنس". ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة البعدية ككل بحسب متغير الجنس، ولصالح أي من مجموعتي الدراسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء الذكور والإناث في الاختبار القبلي ككل، على أدائهما في الاختبار ذاته بعديًا ، كما هو مبين في الجدول (13)

الجدول (13)

يبين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة الذكور والإناث على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل بعد عزل أثر أدائهم على الاختبار القبلي

المجموعة	المعدّل	المعياري
إناث	64.14	58.
ذكور	57.18	54.

بالنظر إلى النتائج تشير النتائج المبينة في الجدول (13) يلاحظ هناك فرقًا بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء مجموعتي الذكور والإناث عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل لصالح الإناث، إذ كانت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأدائهن أعلى بدلالة إحصائية من المتوسطات الحسابية المعدّلة لأقرانهن الذكور.

3–كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل يعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري المجموعة والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)، وبذلك تمّ قبول الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل تُعزى إلى التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس".

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني

ينص هذا السؤال على : ما اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة نحو تدريس نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي ؟.

وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية عينة الدراسة الذين خضعوا لتدريس نصوص القراءة باستراتيجية التعليم التشاركي التي تقوم على اشتراك معلم العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية مع معلم اللغة العربية في تدريس نصوص القراءة العربية بحسب إجراءات التعليم التشاركي على كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات أداة الدراسة الثانية، وذلك كما هو مبين في الجدول (14)

الجدول (14)

الترتيب التنازلي لأداء طلبة المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) من طلبة الصف التاسع الأساسي

عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو التدريس باستراتيجية التعليم التشاركي بحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
30	أعتقد أن استراتيجية التعليم التشاركي ستزيد من تفاعلي مع معلمي المواد الدراسية المختلفة.	1	4.58	0.62	عالية جدًا
8	اعتقد أن استراتيجية التعليم التشاركي في تدريس نص القراءة لها دور أساسي في تحقيق التعلم ذي المعنى.	2	4.53	0.75	عالية جدًا
10	تؤدي استراتيجية التعليم التشاركي إلى التكامل بين تعلم اللغة العربية وتعلم المعارف الأخرى كالعلوم والاجتماعيات والتربية الإسلامية.	3	4.43	0.77	عالية جدًا
4	أشعر أن إجراءات التعليم التشاركي تجعل التدريبات والأنشطة اللغوية والعلمية في تكامل وترابط.	4	4.35	0.82	عالية جدًا
7	أشعر أن النشاطات اللغوية في التعليم التشاركي مهمة جدا لفهم النص المقروء مهما كان نوعه وصعوبته.	5	3.90	1.16	عالية
3	أتوقع أن تفيدني استراتيجية التعليم التشاركي في فهم المعرفة اللغوية والعلمية في النص في آن معا.	6	3.82	1.28	عالية
13	إجراءات التعليم التشاركي تتيح لي ممارسة النقد والتقويم.	7	3.73	1.36	عالية
18	أعتقد أن استراتيجية التعليم التشاركي يتطلب مزيدًا من القراءات الخارجية من الطالب والمعلم.	8	3.70	1.41	عالية
15	زادت استراتيجية التعليم التشاركي من دافعيتي نحو تعلم المواد الدراسية المختلفة.	9	3.68	1.41	عالية
5	أشعر أن التدريس باستراتيجية التعليم التشاركي يفيدني في التواصل اللغوي والاجتماعي مع زملائي الطلبة.	10	3.65	1.12	عالية
26	تمكنّ استراتيجية التعليم التشاركي الطلبة في دروس القراءة العربية من اكتساب المعارف المختلفة في المقروء.	11	3.63	1.34	عالية
1	أشعر أن استراتيجية التعليم التشاركي مفيدة لي.	12	3.62	1.17	عالية
27	اعتقد أن تنفيذ استراتيجية التعليم التشاركي تعمق لدى وعيًا بأنظمة اللغة واستخداماتها.	13	3.60	1.29	عالية
19	أرى أن استراتيجية التعليم التشاركي مناسبة لتدريس الطلبة على اختلاف مستوياتهم اللغوية والعلمية.	14	3.58	1.20	عالية
14	أعتقد أن معلم اللغة العربية يمكن أن ينمي لدي الاستيعاب القرائي دون الحاجة إلى اشتراك معلم مادة آخر.	15	3.55	1.19	عالية
20	تعمل استراتيجية التعليم التشاركي على توظيف مهارات اللغة العربية في حل المشكلات والقضايا المتعلقة بالمواد الدراسية الأخرى	16	3.50	1.32	عالية
12	اعتقد أن كل معلم مادة يجب أن يسهم في تعليم مهارات اللغة.	17	3.48	1.27	عالية
6	أشعر أن تدريس استراتيجية التعليم التشاركي يفيدني في التواصل اللغوي والاجتماعي مع زملائي.	18	3.47	1.31	عالية
25	تتيح لي استراتيجية التعليم التشاركي فرصة العمل بروح الفريق في الغرفة الصفية.	19	3.45	1.29	عالية
2	أعتقد أن استراتيجية التعليم التشاركي ستزيد من تفاعلي مع معلمي المواد الدراسية المختلفة.	20	3.40	1.43	عالية

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
22	أوظف استراتيجية التعليم التشاركي في فهم النصوص المختلفة وتفسيرها.	21	3.38	1.30	متوسطة
28	اعتقد أن إجراءات تنفيذ استراتيجية التعليم التشاركي تتيح لي التعمق في مضامين النص المقروء.	21	3.38	1.28	متوسطة
21	تنمي استراتيجية التعليم التشاركي لدي أنماط التفكير المختلفة.	23	3.37	1.40	متوسطة
29	أشعر أن استراتيجية التعليم التشاركي مفيدة لي.	24	3.33	1.32	متوسطة
11	تمكنني استراتيجية التعليم التشاركي من تنمية مهارتي المختلفة في القراءة.	25	3.30	1.32	متوسطة
9	تعمل استراتيجية التعليم التشاركي على تنشيط معارفي اللغوية السابقة مما يؤدي إلى تحسين مهاراتي في الاستيعاب القرائي.	26	3.28	1.11	متوسطة
16	لا أرى أن التدريبات اللغوية المصاحبة لاستراتيجية التعليم التشاركي تسهم في تحسين أدائي في القراءة.	27	3.27	1.35	متوسطة
24	أرى أن استراتيجية التعليم التشاركي مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة فقط.	28	3.22	1.44	متوسطة
17	تعمل استراتيجية التعليم التشاركي على تنشيط معارفي العلمية والاجتماعية والدينية عبر تناول نصوص القراءة.	29	3.20	1.33	متوسطة
23	تسهم استراتيجية التعليم التشاركي في مساعدتي على استيعاب المقروء بمستوياته المختلفة.	30	3.18	1.26	متوسطة
	الاتجاهات ككل		3.62	.97	عالية

* الدرجة الدنيا (1) والدرجة القصوى (5)

يتبين من الجدول (14) أن أربع فقرات من أصل (30) فقرة وهي الفقرات (30، 8، 10، 4) قد حصلت على درجة تقدير عالية جدًا بمتوسط حسابي يتراوح بين (4.35- 4.58). وعشر فقرات من أصل (30) فقرة وهي (22، 28، 21، 29، 11، 9، 16، 24، 17، 23) جاءت بدرجة تقدير متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.18- 3.38)، أما باقي فقرات المقياس فقد تراوحت متوسطات أداء عينة الدراسة عليها بين (3.40-3.90) ، وهذا يشير أن مستوى اتجاهات أفراد عينة المجموعة التجريبية نحو استراتيجية التعليم التشاركي كان عاليًا حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.62) ، وبانحراف معيار بلغ (0.97).

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث

ينص هذا السؤال على: هل يوجد فرق بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاه نحو استراتيجية التدريس يُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)؟.

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على أنه: "لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية من طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو استراتيجية التدريس يُعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث)".

وللإجابة عن هذا السؤال و التحقق من صحة فرضيته الصفرية؛ استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لتقديرات أفراد عينة المجموعة التجريبية على فقرات مقياس الاتجاه ككل تبعًا لمتغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (15)

الجدول (15)
نتائج اختبارات (ت) لتقديرات المجموعة التجريبية من طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية التعليم التشاركي في تدريس النصوص تبعًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	27	3.26	.88	*-2.753	58	.008
أنثى	33	3.92	.95			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (15) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية أقل من ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية (التي خضع أفرادها لدراسة نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي) على مقياس الاتجاه نحو

التعليم التشاركي يُعزى لمتغير الجنس، ولصالح تقديرات الإناث التي بلغ متوسطها الحسابي (3.92)، مقابل المتوسط الحسابي (3.26) لتقديرات أقرانهن الذكور في المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وقُبلت الفرضية البديلة التي تنص على انه " يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية من طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو استراتيجية التدريس يُعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث)".

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة أبرز النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة، من خلال البحث في العوامل المؤثرة في النتائج المستهدفة، ثم كيفية تدعيم التفسير بنتائج عدة من الدراسات والبحوث ذات العلاقة، وصولًا إلى اقتراح عدد من التوصيات والمقترحات المرتبطة بتلك النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة مدار التناول.

وقد يُعزى تفوق طلبة المجموعة التجريبية إلى النشاطات والتدريبات المستخدمة في استراتيجية التعليم التشاركي، التي عملت على استثارة الطلبة وتشويقهم بسبب تنوعها واستخدامها لمهارات التفكير العامة كالنقد والتفسير والتحليل والاستنتاج، مما زاد من دافعية وحماس الطلبة للتعليم إضافة إلى تكرار النشاطات والتدريبات بأشكال مختلفة خلال فترة التطبيق حيث لاحظت الباحثة أن النصوص الأدبية ضمن نشاطات وتدريبات متنوعة، تتسم بالتآلف والتعاون والتقاسم بين معلمين ذوي خبرة قاموا بتخطيط مسبق للتطبيق.

إضافة إلى ما سبق، فإن تقاسم المعلمين للأدوار كل حسب تخصصه، وحسب الخطة الموضوعة كان له أثر واضح في تطبيق الاستراتيجية بفعالية، مما أغنى تعلّم الطلبة، ودفعهم للتفاعل مع المعلمين كل حسب دوره في تقديم المادة الدراسية.

كما ترى الباحثة أن تنويع المعلمين المشاركين في الدراسة لتدريبات ونشاطات استراتيجية التعليم التشاركي وتوزيع الأدوار فيما بينهم كان له الأثر الواضح في تحسين تحصيل الطلبة واستثارة دافعيتهم للتعلم. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه روزن (Rosen,2007) أنّ استراتيجية التعليم التشاركي تستثير دافعية الطلبة للتعلم بسبب تنوع نشاطاتها إلى جانب أنها تستغل قدرات المعلمين وأفكارهم وخبراتهم وتسمح لهم باستخدام الأدوات والوسائل التعليمية والمصادر الإضافية بصورة أكثر فاعلية.

وقد مكّنت النشاطات والتدريبات المتضمنة في استراتيجية التعليم التشاركي الطلبة من تنظيم أنفسهم والحصول على الدعم والتغذية الراجعة مما أفادهم في ممارسة مختلف جوانب الاستيعاب التفسيري، والناقد، وتطبيق مهارة الاستيعاب الإبداعي الفرعية بطلاقة وأصالة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة باتيستشن وسولومون ودبلوكي (Battistish & Solomon & Delucchi,2002) التي بينت وجود أثر إيجابي دال أكاديميًا واجتماعيًا عند طلبة المجموعة التجريبية الذين قرأوا في مجال المحتوى اللغوي تعاونيًا مع الأقران والمعلمين مما زاد لديهم الروابط والدافعية للتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غيث والمالك (Giath & El-malak,2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعليم التشاركي في مستويي الاستيعاب التفسيري والتقويمي.

وفيما يتعلق **بعامل الجنس** فقد بينت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة البعدي على كل مستوى من مستويي الاستيعاب القرائي (التفسيري والإبداعي) لصالح أداء الإناث.

وقد يعزى ذلك إلى ميل الإناث إلى التركيز والإصغاء والمتابعة والتفاعل الجيد مع النشاطات التي تقوم على تفسير الأحداث والتنبؤ بها قبل وقوعها أو السعي إلى معرفة أفكار النص قبل الانتهاء من القراءة، الأمر الذي يدفعُهنّ إلى الإبداع وإطلاق المخلية لتحقّيق هذه الأهداف، وهو ما لوحظ أثناء متابعة الباحثة لسير إجراءات الطريقة، ويتفق هذا التفسير مع ما يراه بعضهم من أنّ الإناث أكثر تركيزًا، في مواقف الاتصال اللغوي وبالتالي الأكثر قدرة على الأداء والتفاعل وممارسة مهارات التفكير العليا بصورة انضباطية مما يزيد من دافعيتهن وبالتالي تحصيلهن (Ganem,2008). وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (-Andrews Tobo,2009) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس، وقد يعود ذلك إلى اختلاف البيئة التي طبقت فيها الدراسة واختلاف المقاييس المستخدمة فيها.

وفيما يتعلق بمستوى **الاستيعاب النقدي** فقد بينت الدراسة عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة البعدي تعزى لمتغير الجنس وقد يعود ذلك إلى أنّ التدريبات المستخدمة في هذه الاستراتيجيات تركز في أساسها على جميع الطلبة على حد سواء دون التحيز لجنس دون آخر، كما أن طبيعة النشاطات والتدريبات دفعت الطلبة ذكورًا وإناثًا للمشاركة في معظم المناشط التي تطلبتها الاستراتيجية بالقدر نفسه التي تطلّبتهُ من النشاط والحماس. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة أويد ورابرن (Qi,d Rabren, 2008) ودراسة كيفي ومور (Keffe&Moore, 2004) التي أظهرت أن التعليم التشاركي يوفر فرص تعليم ثرية لجميع الطلبة ويلبي احتياجاتهم وأنماط تعلمهم بشكل متساوي.

وتتفق نتائج السؤال الأول مع نتيجة دراسة ريتشاردز(Rishards,2011) التي بينت أن درجات الطلبة المتحققة على الاختبار البعدي كانت أعلى من دراجاتهم على اختبارات المدرسة

البعدية قبل تطبيق التعلّم التشاركي وهذا يعني فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي جميعها لدى الطلبة.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

بينت نتائج السؤال الثاني أن مستوى اتجاهات أفراد عينة المجموعة التجريبية كان عاليًا بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري (0.97)، حيث حصلت (14) فقرة من أصل (30) فقرة على درجة تقدير عالية ، وحصلت عشر فقرات من أصل (30) على درجة تقدير متوسطة أما باقي فقرات المقياس فقد تراوحت متوسطات أداء عينة الدراسة عليها بين (3.40-3.90) بدرجة عالية جداً وهي أربع فقرات.

وقد يعزى ذلك إلى أن التدريبات والنشاطات التي استخدمت مكّنت الطلبة من القراءة بشكل تفاعلي مع الأقران ومع المعلم وربط الخبرات السابقة بالخبرات الحالية من خلال تفعيل السكيمات الفعلية إضافة إلى فرص التعلم التي وفّرتها هذه التدريبات والنشاطات من خلال منح الطلبة وقتًا أكبر للتعلم والمشاركة واستخدام إستراتيجيات مختلفة في قراءة النصوص الأدبية وتحليها وتفسيرها.

وقد لاحظت الباحثة إن استخدام المعلمين لاستراتيجية التعليم التشاركي كان مثارًا لاستمتاع الطلبة في أثناء الحصة، وبخاصة انه مكنهم من التعاون والتشارك الايجابي في أثناء تأدية المهام والتدريبات ذات الصلة، إضافة إلى نشاطاتهم الإضافية التي نفذوها كواجبات بيتية أو نشاطات خارجية. وقد يكون انخفاض اتجاهات بعض الطلبة نحو استراتيجية التدريس عائدًا إلى عدم إدراكهم الكامل لأهمية هذه الاستراتيجية ولأنها استراتيجية جديدة عليهم، وتؤكد الباحثة ضرورة توعية الطلبة لأهمية هذه الاستراتيجية قبل تطبيقها.

وفي ذات السياق يشير الخوالدة ونصر (2010) أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم تنمو وتزاد وتجعل الفرد يُقبل على التعليم مدفوعًا من ذاته إذا كانت إستراتيجيات التدريس المستخدمة تلبي حاجات الفرد وتزيد من استثارته نحو التعليم، كما أشار إلى أنه ما دامت الإستراتيجيات متعلمة فإن بالإمكان تغييرها أو تعديلها. وهو ما لوحظ أثناء تطبيق التجربة حيث إن طلبة المجموعة التجريبية استجابوا بطريقة مفضلة لاستراتيجية التعلم التشاركي وأقبلوا عليها أكثر .

وهذا ما أكّدهُ نصر (2003) من أن الاتجاه هو تنظيم نسبي للمعتقدات والآراء حول شيء أو موقف أو موضوع مما يجعل الفرد ميالًا لأن يستجيب بطريق مفضلةٍ نحو الأشياء أو ضدها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة همريك (Hemerick,2000) التي بينت وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة الذين مارسوا القراءة بشكل منظم من خلال منحهم فرصًا للقراءة والاستماع للقصص ضمن إستراتيجيات فعّالة.

ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث

بينت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو التعليم التشاركي يعزى لمتغير الجنس لصالح تقديرات الإناث التي بلغ متوسطها الحسابي (3.92) مقابل متوسط حسابي (3.26) للذكور.

وقد يعزى ذلك إلى النشاطات والتدريبات وفرص التعلم التعاوني والمشاركة المتضمنة في التعليم التشاركي حيث إن الإناث أكثر قابلية للتعاون والتواصل مع الزميلات على عكس الذكور الذين يسعون للمنافسة والتميز، كما أن الفرص الطبيعية التي أتيحت للطلبة أثناء التدريس مكّنت الإناث من التفاعل مع الطريقة دون خوف أو قلق مع الدمج بين المناقشة والمحادثة والحوار مما أدى امتلاكهُن اتجاهات إيجابية عالية جدًا نحو التعلم التشاركي، وقد لاحظت الباحثة أن الإناث كُنّ أكثر انضباطًا وهدوءًا أثناء التطبيق مما أدى إلى ازدياد دافعيتهن

وحماسهن لممارسة المواقف اللغوية المختلفة، وبالتالي كانت اتجاهاتهن أفضل من اتجاهات أقرانهن الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع رؤية دائرة التربية الأمريكية (2010) التي وضحّت أن التعليم التشاركي يسهم في توليد الرغبة للتعليم، ويبني اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو مجالات المحتوى المختلفة بسبب ما يوفره من بيئة تعلم ثرية وآمنة. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة فلتر(Felter, 2006)التي بينت أن اتجاهات الذكور كانت أكثر إيجابية في اتجاهات الإناث، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة والمرحلة العمرية لعينة هذه الدراسة.

التوصيات

في ضوء ما توصلّت إلية الدراسة الحالية، التي هدفت الكشف عن أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، واتجاهاتهم نحوها، توصي الباحثة بالآتية:

1- إعادة النظر في مناهج اللغة العربية بحيث يتم إدخال التعلم التشاركي في تدريس المواقف اللغوية، استنادًا إلى العلاقة الارتباطية التي كشفت عنها الدراسة.

2- دعوة المعلمين في مدارس الذكور إلى التركيز على مستويي الاستيعاب التفسيري والإبداعي وبخاصة إكساب الطلبة الذكور مهارات بناء المعنى وتحليل النص المقروء.

3- تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية على إجراءات تنفيذ التعليم التشاركي بعد أن ثبُت فعالية الطريقة، وتزويد أدلة المعلمين بإجراءات تطبيقها.

4- توعية الطلبة في مدارس التعليم الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية لأهمية هذه الاستراتيجية ودورها الواضح في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة.

5- إجراء دراسات مماثلة في صفوف أخرى من المرحلة الأساسية وتطبيق الاستراتيجية في تدريس مواد محورية غير اللغة العربية.

6- إجراء المزيد من الدراسات حول اتجاهات الطلبة نحو التعليم التشاركي عند تدريس باقي المهارات اللغوية الأخرى.

المراجع

أ- المراجع باللغة العربية

الجريسي، ناهض (2004). **أصول التربية الحديثة**. تونس: دار النهضة للنشر والطباعة.

الجويني، خميس. (2005). إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص. **مجلة جامعة الملك سعود، 18**(1): 73-98.

حماد، رائدة. (2011). **أثر التدريس بطريقة لورا روب(Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التفكير التحليلي والبنائي في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

حمدان، محمد. (1985). **ترشيد التدريس باستخدام مفاهيم نفسية حديثة**. عمان: دار التربية الحديثة.

الحيلواني، ياسر. (2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف (2002). **سيكولوجية الاتجاهات**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر

الخوالدة، محمد علي و نصر، حمدان علي . (2010). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن نحو تدريس القراءة في مجالات المحتوى وعلاقته بعدد من المتغيرات ذات الصلة. **مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس، 34**(2): 155-193.

الخولي، محمد. (2000). **أساليب التدريس العامة**. القاهرة: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

دليل معلم اللغة العربية. (2006). **مهارات الاتصال**. عمان: مطبعة النور الحديثة.

زايد، خليل. (2007). **التعلم التعاوني: برنامج علاجي**. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

السلامة، عماد و عطيات، مظهر و الزيادات، اعتدال. (2011). أثر أسلوب عرض النص في الاستيعاب القرائي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. **مجلة كلية التربية في جامعة عين شمس، 1**(35): 625- 652.

شقير،عز الدين.(2006). **أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس (ذكور /إناث) والمستوى التحصيلي (مرتفع/منخفض).** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الصيفي، عاطف. (2000). **أساليب التدريس العامة.** الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (2008). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية.** عمـــان: دار المناهج للنشر والتوزيع

عكور، رابعة(2007). **أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العلوان، احمد علي والتل، شادية أحمد. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. **مجلة جامعة دمشق، 26**(3): 367- 403.

العواملة، حابس. (2004). **مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال.** عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

عوض، فايز السيد. (2003).**الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها.** القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

القضاة، محمد والترتوري، محمد. (2006). **تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة. (2001). **سيكولوجية التدريس**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مجاور، محمد.(2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي. (2007). **طرق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المرسي، محمد. (2003). القراءة مفهوم وعلاج. **المؤتمر العلمي الثالث "القراءة وبناء الإنسان**: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. دار الضيافة: جامعة عين شمس، 23-39.

مصطفى، عبد الله. (2010). **مهارات اللغة العربية** . عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مصطفى، فهيم .(2001) .**مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج** . القاهرة : دار الفكر العربي.

مصطفى، فهيم. (2000). **أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

منسي، محمود (2002). **المدخل إلى علم النفس التربوي**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب والنشر.

مهيدات، نائلة أحمد. (2003). **أثر نموذج التفكير القرائي الموجه وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الناشف، هدى محمود. (2008). **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

نصر، حمدان علي والصمادي عقلة. (1996). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب. **مجلة مستقبل التربية العربية 2** (6، 7): 96- 123.

نصر، حمدان علي. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر. **مجلة جامعة الملك سعود، 16**(1): 189-234.

نصر، حمدان. (1992). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في البحرين . **مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1** (1): 19 . 153- 86.

نصر، حمدان. (1998). أثر تعليم نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. **المجلة العربية للتربية، 16** (1): 261-230.

نصر، حمدان. (2003). اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عُمان نحو استخدام المنحى التكاملي في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 19**(1): 71--116.

نور، محسن. (2001). **اتجاهات المعلمين في المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية نحو معيقات استخدام اللعب في التعليم** .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

ب- المراجع باللغة الأجنبية

Abidin, M., Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: the Case of Libyan secondary school students. **Asian Social Science , 8(2):** 119-134.

Aliakbari, M., & Nejad, A. (2010). **Implementing a Co-Teaching Model for Improving EFL learners' Grammatical Proficiency.** Paper Presented to the International conference for ICT language learning, Tehran, March,2010.

Al-shumaimeri, Y. (2011). The effects of reading method on the comprehension performance of Saudi EFL students. **International Electronic Journal of Elementary Education, 4**(1): 185-195.

American Academic Support Centre.(2004).Comprehension Levels. Retrieved ,March,5,20126 from the world wide web: **http /:www. Academiccomprehension/ reading- teaching.**

Anabria, G., Torres ,A.(2009). Changes in Reading Strategies in School-Age Children. **Journal of Psychology, 12(2):** 441–53.

Andrews-Tobo , R. (2009). **Co-teaching in urban middle school classrooms: impact for Students with disabilities in reading, math, and English/Language Arts Classrooms.** PhD dissertation Capella University- Georgia, U.S.A.

Arafat, M. (2006). **Study Skills Principles & Practices : How to be Successful Learner** . Amman: Al-Falah Publishers.

Baker, C. (2000). **Attitudes and Language**. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Barns, P. Roe, C., & Betty, D. (2000). **Teaching Reading in Today's Elementary School** . Chicago: MacNally College.

Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (2002). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. **Journal of the Elementary School, 94 (3):** 19-32.

Bereiter, C., & Bird, L. (2006). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. **Cognition and Instruction 2(5):** 131-56.

Bernhardt, D. (2008). Three approaches to reading comprehension in intermediate German. **The Modern Language Journal, 6**(7), 111-115.

Block, C., & Pressley, M. (2001). **Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices.** New York: Guilford.

Cain, C., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory Verbal ability and Components Skills. **Journal of Education, 96(1):** 31-42.

Carrell, P. L. (1992). Awareness of text structure: Effects on recall. **Language Learning, 42 (2):** 1- 20.

Carrwetti, B., Borella, E., & Corenoldi, C. (2009). Role of working Memory in Explaining the Performance of Individuals with Specific Reading Comprehension Difficulties. **Learning and Individuals Differences, 19(2)**: 246-251.

Catts, H.., & Kamhi, A.(2000). **Language and Reading.** New York: New

Chapman, A. (2004). **Making Sense: Teaching Critical Reading Across the Curriculum**. New York: College Entrance Examination Board.

Chen, H –Y. (2009). **Strategies and Special Education Elementary and Middle School Students**. PhD Dissertation, Michigan State University

Choy, C., & Troudi, S. (2006). An investigation into the changes in perceptions of and attitudes towards learning English in a Malaysian college. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18(2)**:120-130

Cooper, D., & Kiger, N. (2003). Literacy. Boston: Houghton Mifflin Co.

Dawn, H. (2008). **A case study: The effectiveness of a modified reading recovery format intermediate struggling reader.** PHD Dissertation, Cardinal Stritch University, DAI, 3343535.

Debeor, J., & Delman, M. (2000). The teaching of Reading (3rd Edit). NY: Holt Rinchart and Winston Press.

Delamater, J.(2007). **Social Psychology**. USA: Thompson wadworth.

Dellicarpini, M. (2008). Teacher collaboration for ESL/EFL academic success. **Internet TESL Journal, 14(8)**: 22-56.

Delmore, P. (2004). Pulling the plug on "pull-outs. **Principal Leadership, 4(2):** 35-36.

Dove, M., & Honig, A. (2010). ESL Co-teaching and Collaboration: opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student learning. **TESOL Journal, 2(2):** 3-22.

Downing, J. (2007). **Psychology of Reading.** New York: Macmillan Press.

Dugan, K., & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. **College Teaching, 56(1)**: 11-15.

Duke, T. (2007). Problematizing collaboration: A critical review of the empirical literature on teaching teams. **Teacher Education and Special Education, 27(1)**: 307–317.

Engbert, L. (2002). **Mechanics of Reading Models.** Boston: The free Press.

Felter, M. (2006). Sex Differences on the California statewide assessment of language learning. **Sex Roles: A Journal of Research,13 (3-4)**, 181-191.

Fink, R. (2007). Successful dyslexics: A constructivist study of passionate Interest Reading. **Journal of Adolescent & Adult Literacy, 39(4)**: 268–280

Fisher , W. (2007) : **The Effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students.** Unpublished Dissertation, Widener University

Fontana, K. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students. **The Journal of At-Risk Issues, 11(2):** 17-2.

Frattura, E., & Capper, C. (2007). **Leading for social justice: Transforming schools for all learners.** CA: Corwin :Thousand Oaks.

Friend, M. & Cook, L. (2010). **Interactions: Collaboration skills for school professionals (6th ed.).** Columbus, OH: Merrill.

Friend, M., & Friend, D.(2008). **Co-Teach! A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools.** Greensboro, NC: National Professional Resources.

Friend, M., & McNutt, G. (2009). A comparative study of resource teacher job descriptions and perceptions of resource teacher responsibilities. **Journal of Learning Disabilities, 20**(1):224-228.

Ganem. C. (2008). Impact of Collaborative strategy on Language skills development in Spain. **Spanish Edu Quarterly, 3**(6): 56-189.

Gately, S., & Fately, F. (2004). Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children, 33(4):**40–47.

Ghaith, G.(2003) . Relationship between reading attitudes, achievement and learners perceptions of their Jigsaw 2 cooperative learning experience. **Reading Psychology. 24 (2)**: 1-6.

Ghaith. G., & El-Malak, M. (2004). Effect of Jigsaw 2 on literal and higher order EFL reading comprehension. **Educational Research and Evaluation. 10 (2):** 105-116.

Glickman, D., Gordon, P., & Ross-Gordon, J. (2007). **Supervision and instructional leadership: A developmental approach.** Boston, MA: Pearson Education.

Handler, R. (2006). Two acts, one goal: Meeting the shared vision of the no child left behind and individuals with disabilities education improvement act of 2004. **The Clearing House, 80(1):** 5-8.

Harris, J., & Sipay, R. (2010). **How to increase reading ability**. New York: Longman Press

Hemerick, K.(2000).**The Effects of Reading Aloud in Motivation and Enhancing Students' Desire to Read Independently**. Master Thesis, Kean University,2000). (Eric Document Reproduction Service No. ED427308).

Hetzner, A. (2000). Reading programs square off at school. **Milwaukee Journal Sentinel**. 1A,14A.

Hoover, J., & Patton, R. (2008). The role of special educators in a multitiered instructional system. **Intervention in School and Clinic, 43(4):** 195-202.

Howatt, A., & Dakin, D. (2006). Language laboratory Material. **The Modern Language Journal, 75**(1): 173- 180.

Huang, L. (2010). A Model for Teaching Academic listening and responding currents Trends in Education. **Teaching and learning, 3(1)**: 1-13.

Hyland, K. (1991). Developing oral Presentation skills. **English Teaching forum 29 (2)**: 35- 37.

Ibrahim, H. (2004). **The effect of using the reading for writing approach on developing the writing ability of Egyptian EFL learners and their attitudes towards writing.** Scientific methodologies in educational research.

Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. **Educational Research, 48(2):** 177-194.

Johnston, P. (2008). Reading comprehension assessment: A cognitive basis. Newark, DE: International Reading Association. **Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41 (7)**:570 – 582.

Juel, C. & Deffes, R. (2004). **Making words stick. What Research Says About Reading.** Alexandria: VA Press Ltd.

Kara, A. (2009). The Effect of a 'Learning Theories' Unit on Students' Attitudes towards Learning. **Australian Journal of Teacher Education, 34(3):**100-113

Keefe, B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. **American Secondary Education, 32(3)**: 77–88.

Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Co teaching revisited: Redrawing the blueprint. **Preventing School** Failure, **52**(2): 12-20.

Kohler-Evans, A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. **Education,127(2)**: 260–264.

Kohen, A. (2004). Test today, privatize tomorrow. **Education Digest, 70(1)**:14-22.

Lakshmi, L., & Rao, D. (2006). **Reading and Comprehension.** New Delhi: Discovery Publishing House.

Lanz, L., Deshler, D., & Kissam, R. (2004). **Teaching content to all: Evidence-based inclusive practices in middle and secondary schools**. Boston: Allyn & Bacon.

Lesely, L. (2007). Secondary students' attitudes towards Coperation in Language curriculum and future effects. **Journal of teaching, 4(6)**: 105-145.

Liang, L., & Dole, J. (2011).Help with teaching reading comprehension: comprehension **instructional frameworks. International Reading Association, 2(4)**: 42- 53.

Lipson, M., & Wixon, K. (2009). **Assessment and instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach**. Boston: Allyn and Bacon.

Little, C., & Hines, A. (2006).Time to Read: Advancing Reading A achievement after School. **Journal of Advanced Academics, 18 (1)**: 8-33.

Mabekoje, O.(2007). Effects of cooperative and competitive goal structures on undergraduate Students' learning outcomes in English Language. **Journal of Studies in Humanities, 2**(1): 115-128.

McGinley, J., & Denner, P.(2003). Story Impressions: APr-ereading/Writing Activity. **Journal of Reading 31 (4)**: 248-253

Mola, S. (2005). Comparison of Secondary Students Attitudes Toward MIT. **D. A. I. 48 (7)**: 20-45.

Murawiski,W., & Boyer, L. (2008). **What is really happening in co-teaching classes**. Paper Submitted to the teacher Education Division of the Council for Exceptional Children Conference. Dallas TX, November, 2008.

Nichols, A. & Barnett, D. (2007). **Procedures for coding instructional and caring contacts.** Unpublished manuscript, University of Cincinnati.

Noonan, J., McCormick, L., & Heck, R. (2009). The co-teacher relationship scale: Applications for professional development. **Education and Training in Development Disabilities, 38(1)**: 113-120.

Noor, M., & Hanan, N. (2010). Malaysian Students Attitudes Towards Arabic reading. **Journal of Linguistic and Literary Studies, 1 (1)**: 35-56.

O'Donnell , F. (2005). **Cooperative learning: From theory to practice.** India: Pearson Books Press.

Pardini, P. (2006). In one voice: Mainstream and ELL teachers work side-by-side in the classroom teaching language through content. **Journal of Staff Development, 27(4):** 20–25.

Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in integrated writing tasks. **Journal of English for Academic Purposes,** 8(1): 252-266

Porter, S.(2003).**Effects of a Read-Aloud Program on Reading Attitudes of Elementary Children. Master Dissertation,** Fort Hays State University. (Eric Document Reproduction Service No. ED387766).

Pressley, M. (2000). **What should comprehension instruction be the instruction of?** .NJ: Erlbaum Press Ltd.

Qi, H., & Rabren, K. (2008). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. **Remedial & Special Education, 30(5):** 259–268.

Rad, N. (2009). **Evaluation of English Students' Beliefs about Learning English as Foreign Language: A Case of Kerman Azad University**. International Conference "ICT for Language Learning. 3rd edition. [(August 9, 2009).

Reinhiller, N. (2000). Efficient and effective formats for collaborative consultation. **Journal of Educational & Psychological Consultation, 10(2):** 173-185.

Richards, C. (2011). **Effectiveness of Co-teaching for students with Reading Disabilities**. PhD Dissertation, Pro Quest Document No. 1499398, University of Minnesota Sate.

Rosen, E. (2007). **The culture of collaboration: Maximizing time, talent, and tools to create value in the Global Economy**. San Francisco: Red Ape.

Ruddel, R., & Unran, N. (1996). **Reading as a Meaning- Construction Process: the reader, the text and the teacher**. NY: New Directions Publishers.

Ruvio, P. (2006). Reading Aloud: Companion Reader – An Experimental Research Study, **Eric,** Ed 491628.

Sawyer, K. (2007). **Group genius: The creative power of collaboration.** New York: Basic Books.

Schauer, A. (2005) . **Using guided mental imagery to improve reading comprehension**. Unpublished Dissertation , Arizona State University.

Seurggs, E., Majtropkri, A., & Meduffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta- synthesis of qualitative research. **Exceptional Children, 73 (3):**392–416.

Smith, S. (2005). Relationship of Reading curriculum Attitudes to Seven Grade level and Teacher Influence. **Educational Review. 10** (3): 20-62

Snow, C . (2002) . **Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension**, Pittsburgh ; Office of Education Research and improvement (OERI).

Snow, C. (2002). **Reading for Understanding: towards an R&D Program in Reading comprehension**. Santa Monica: RAND Press Ltd.

Stanovich, K. (2006). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly, 21(3)**: 22-67.

Strickland, D., & Alverman. E. (2004). **Bridging the Literacy Achievement Gap, Grades 4-12.** New York: Teachers College Columbia University.

Tichernor, M., Touchton, D., Macisaac, D., & Heins, E. D. (2006). Co-teaching: A model for education reform. **Principal Leadership, 6(9)**: 39-43.

Turning Points. (2010). **Preparing American Youth for 21st Century.** Report of the task Force on Education of Young Adolescents. Washington DC: Carnegie Council on Academic Development.

Wite , A. (2002).Multiple intelligence theory attitudes: an expanded view of the cognitive abilities of L2 learners. **Language Learning, 37 (4)**:593-597.

الملاحق

الملحق أ

استمارة طلب تحكيم نصوص اختبار الاستيعاب القرائي ومؤشراتها السلوكية الدالة

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور .... المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (**أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها**) وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية من جامعة اليرموك ، وقد قامت الباحثة بتحليل مجموعة من نصوص القراءة ووضع المؤشرات السلوكية لمستويات الاستيعاب القرائي (التفسيري ،والناقد ، والإبداعي) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة وكفاءة ترجو الباحثة أن تقوم بتحكيم النصوص المرفقة من حيث:

1- سلامة الصياغة اللغوية.

2- ملائمة النصوص للمرحلة العمرية لطلاب الصف التاسع الأساسي.

3- أية ملاحظات ترونها مناسبة.

شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ميسون العليمات

المؤشرات السلوكية لمستويات الاستيعاب القرائي

المستوى التفسيري

1) يحدد أسبابا منطقية للظواهر المختلفة

2) يبرر حدوث سلوكيات محددة.

3) يفسر اتجاهات الكاتب.

4) يميز بين عواطف الكاتب وآرائه.

5) يحدد نوعية المعرفة المتضمنة في النص.

6) يفسر الأفكار والمفاهيم الغامضة

7) يوضح أغراض الكاتب.

8) يقدم أدلة تدعم الأفكار الواردة في النص.

9) يستدل على المعنى من خلال المفاهيم.

المستوى الناقد

1) يحدد جماليات النص شكلا ومضمونا.

2) يصنف الحقائق إلى مجردة ومحسوسة

3) يميز بين الحقائق والآراء في النص.

4) يصنف الأفكار إلى مهمة وغير مهمة.

5) يصدر حكمه الشخصي على النص.

6) يستنتج غرض الكاتب من النص.

7) يستنتج الفكرة الرئيسية في النص.

8) يحدد أشكال الدعاية ومواضيع التحيز في النص.

1) يجد حلًا غير مألوف لمشكلة طارئة.

2) يعيد صياغة المعاني والأفكار بأساليب مختلفة.

3) يقدم عنوانا رمزيًا للنص.

4) يعيد تنظيم الفكر/ الأحداث بصورة جديدة.

5) يقّدم حلولا منطقية لبعض المشكلات المطروحة في النص.

6) طرح اكبر عدد ممكن من الفكر الجزئية من النص.

7) يعيد تنظيم فقرات النص بصورة مختلفة.

8) توسيع الفكرة الرئيسية في النص.

(النص الأول)

"الصدقة"

بَيْنَما كُنْتُ أسيرُ في إحدى الطُّرُقِ استَوْقَفَني شَحّاذٌ مِسْكينٌ، بِوَجْهٍ شاحِبٍ، وَعَيْنينِ دامِعَتَيْنِ، وَرُكْبَتَيْنِ مُرْتَجِفَتَيْنِ، فَقُلْتُ في نَفْسي: "آهٍ ما أشْقى هَذا الْبائِسَ!". قَدَّمَ إِلَيَّ يَدَهُ الْهَزيلَةَ الْمُرْتَجِفَةَ، وَطَلَبَ مِنّي صَدَقَةً بِصَوْتٍ يَخْنُقُهُ الْبُكاءُ، فَوَضَعْتُ يَدِي مِنْ غَيْرِ تَفْكيرٍ في جَيْبي، وَجَعَلْتُ أَبْحَثُ عَنْ شَيءٍ أعْطيهِ إيّاهُ وَلكنّي لِلأسَفِ- لَمْ أجِدْ شَيْئًا.

ماذا أفْعَلُ وما زالَ السائِلُ مادًّا يَدَهُ إلَيَّ واثِقًا كُلَّ الثِقَةِ مِنَ الْعَطِيَّةِ؟! . لَمْ أدْرِ ما أعْمَلُ، فَأنا حَيْرانٌ خَجِلٌ. وَفي النِّهايَةِ أخْرَجْتُ يَدِي وَصافَحْتُ يَدَهُ الْمَمْدودَةَ قائِلًا: "آسَفُ، يا أخي، فَلَيْسَ مَعي شَيءٌ".لَمْ أكَدْ أتِمُّ هَذِهِ الْجُمْلَةَ، حَتّى رَأيْتُ عَيْني السّائِلُ وَشَفَتَيْهِ تَفْتَرُّ عَنْ ابْتِسامَةٍ

خَفيفَةٍ، وإذا بِهِ يَضغَطُ على يَدِي شاكِرًا وَهُوَ يَقولُ: " حَسَنًا يا أخي، شُكْرًا لَكَ! إنَّ هَذِهِ أيْضًا صَدَقَةٌ" المرجع: منتديات الشريف التعليمية / الانترنت

تحليل النص:

الأفكار الأساسية والثانوية:

1. أهمية التكافل بين المسلمين.
2. الصدقة واجب إنساني وتكليف شرعي.
3. ليس من الضروري أن يكون الإنسان غنيًا لكي يتصدق على الفقراء.
4. قد تكون الصدقة مادية كالمال، وقد تكون معنوية كالتكافل والابتسامة.

الأحداث وتسلسلها:

1. كان الراوي يسير وحيدًا في الشارع.
2. التقى بمتسول مسكين يبدو عليه الشقاء.
3. سأل المتسول الراوي أن يتصدق عليه.
4. حاول الراوي أن يبحث في جيوبه عن مال يتصدق به فلم يجد.
5. خجل الراوي من المتسول واعتذر منه بشدة.
6. ابتسم المتسول وشكره مؤكدًا له أن ابتسامته كانت صدقة.

علاقة الأشياء ببعضها:

هناك علاقة أخلاقية واضحة بين الراوي والمتسول، فالصدقة قد تكون متبادلة، فإن تصدق الراوي بالمال حصل على الأجر وحصل المتسول على المال. وإن لم يجد فالابتسامة بين الطرفين صدقة متبادلة، وهذه إشارة واضحة لعلاقات التكافل بين المسلمين.

السبب والنتيجة:

تقديم الصدقة يؤدي إلى الحصول على الأجر، ويحقق المودة والتكافل بين الناس.

الشخوص:

1. الراوي.

2. المتسول.

الاستنتاجات:

إن التكافل الاجتماعي من الجوانب الأخلاقية والدينية التي حث عليها الإسلام سواء أكان ذلك بمقدار قليل من المال، أم من خلال الابتسامة.

مواقف التحيز أو عدم الموضوعية (تسويق الفكرة):

ضرورة وجود تكافل وتعاون بين المسلمين، وضرورة أن يحنو الأغنياء على المساكين والفقراء.

الكلمات غير المألوفة (الغامضة):

- شحاذ.
- شاحب.
- هزيلة.
- العطية.
- صافح.
- تفتر.
- صدقة.

خلفية النص: دينية اجتماعية

النص الثاني

(كن بلسما)

كنْ بلسماً إنْ صارَ دهرك أرقما ... وحلاوة ًإنْ صارَ غيركَ علقما
أحْسِنِ وإنْ لم تجز حتى بالثنا ... أيَّ الجزاءِ الغَيْثِ يبغي إنْ هما؟
من ذا يكافئ زهرة فواحة؟ ... أو مَنْ يُثيبُ البلبلَ المتر نما
عدَّ الكرامَ المحسنين وقِسْهُمُ ... يهما، تجدْ هذين منهما أكرما
يا صاح خذ علم المحبة عنهما ... إني وجدت الحب علما قيما
لو لم تفح هذي ، وهذا ما شدا، ... عاشت مذممة وعاش مذمما
أيقظ شعورك بالمحبة أن غفا ... لولا الشعور الناس كانوا كالدمى .
أحبب فيغدو الكوخ كونا نيرا ... وأبغض فيمسي الكون سجنا مظلما
لو تعشق البيداء أصبح رملها ... زهرا وصار سرابها الخداع ما
لاح الجمال لذي نهى فأحبه ... ورآه ذو جهل فظن ورجما

منتديات الشريف التعليمية/الانترنت

الأفكار الأساسية والثانوية:

1. دعوة الإنسان إلى التفاؤل بالحياة وحبة أخيه والاقتداء بالطبيعة
2. الإفادة من مظاهر الطبيعة في الإقبال على الخير والعطاء
3. سعادة الإنسان في شعوره بالحب والخير للآخرين

الأحداث وتسلسلها:

1. يطلب الشاعر منا أن نكون كالبلسم الشافي مع الناس حين تعتصرنا الحياة بمصائبها كما تعتصر الأفعى الفريسة ، وأن يكون المرء حلو اللسان عندما يكون الناس مثل النبات المرء فالحياة وهبتنا من نعمها الجميلة مما يجعلنا نتعامل مع الآخرين بالخير والمحبة والكلمة الطيبة و البسمة الصادقة . وعلى الإنسان أن يحسن دائمًا للآخرين دون انتظار الشكر والعرفان .

2. يتساءل الشاعر عمن يقدم المكافأة للزهرة العطرة والبلبل المنشد ، فهما لا ينتظران من أحد جزاء ولا شكر ، فعلينا أن نتعلم ونأخذ قوانين الحب من تلك الزهرة وذاك البلبل ؛ فالحب علم نافع للإنسان ، والبلبل والزهرة لو لم يقدما الخير والحب للآخرين ما شعر بهما أحد وعاشا مذمومين مكروهين ، كذلك أنت لتكون محبوبا أحب الناس وقدم لهم الخير مثلهما .

3. يحذرنا الشاعر من موت أو غفوة الضمير ومشاعر الخير في نفوسنا ولو للحظة واحدة ، بل علينا أن نبقي مشاعرنا متيقظة دوما بالحب ، فلولا هذه المشاعر لكنا مثل الألعاب التي لا حياة فيها. أحبب الناس وتمنى الخير لهم ، تجد الدنيا واسعة مضيئة مليئة بالتفاؤل والخير ، وإن شئت أن ترى الدنيا سجنًا ضيقًا مظلمًا، فجرب البغض والحقد للآخرين .

4. يسوق الشاعر لنا أمثلة توضح تلك الفكرة ، فذلك المتشائم المتجهم والذي ينظر لليل على أنه سواد لا جمال فيه ، قد جعل الليل يبادله نفس الشعور ، فاسود في وجهه بينما الشهب تضحك من ذلك المتجهم العابس والنور يضيء كيانها المفعم بالحب والخير للآخرين ، وانظر لصحراء كيف يتحول رملها وصخورها وسرابها لجنة حقيقية إن هي أحبت الناس والحياة.

علاقة الأشياء ببعضها:

1. يجب أن يكون الإنسان كالبلسلم الشافي أو كالحلاوة ، وإلا سوف يكون كالحية الرقطاء أو العلقم.
2. أعطانا الله الخير كي لا نبخل به على الآخرين.
3. الإحسان للآخرين وعدم انتظار الجزاء.

4. على الإنسان أن يكون كالزهرة الفواحة التي تجلب الخير للآخرين.

5. حب الآخرين يؤدي إلى نشر المحبة بين الناس.

السبب والنتيجة:

عندما نحسن للآخرين دون انتظار الجزاء، فإن العالم سيتحول إلى بستان من الخير يمتلئ بالأزهار الفواحة.

الشخوص:

- الشاعر.
- الصاحب.
- الكون.
- الزهور.

الاستنتاجات:

1. أشار الشاعر انه إذا غدر الزمان بالإنسان وتقلبت عليه المصائب عليه أن يكون دواءً شافيًا للتخفيف من الآلام والإحسان إلى الناس ولو تنكروا لذلك.
2. منحت الحياة كل خيراتها للإنسان وعليه ألا يبخل ببعض ما منحته إياه لإسعاد الآخرين.
3. على الإنسان أن يبقي ضميره مستيقظا بمحبة الناس حتى لا يتحول إلى جماد دون عاطفة.
4. بالمحبة يصبح البيت الصغير قصرًا عظيمًا.

مواقف التحيز أو عدم الموضوعية (تسويق الفكرة):

1. موقف الشاعر من الحياة.
2. موقف الشاعر ممن يبخل على الآخرين.

3. موقف الشاعر ممن نحسن إليهم.

4. موقف كل من العالم والجاهل من جمال الكون.

الكلمات غير المألوفة (الغامضة):

- بلسمًا
- أرقمًا
- الثناء
- علقمًا
- هَمَى
- يثيب
- المترنما
- ياصاحِ
- لم تفُحْ
- مذَممة
- الدُمى
- البيداء

خلفية النص: أدبي اجتماعي: شعر النصح والإرشاد، وهو أقرب إلى الشعر التعليمي الذي يكاد يخلو من العواطف والانفعالات.

النص الثالث

(أي بني)

أي بنيّ !

لست أريد أن أقيم لك البراهين بأكثر من أن تقارن بين شباب قضوا أوقات فراغهم في لعبة نرد أو شطرنج، أو صديق فارغ في الأندية والمقاهي وبين شباب أحبوا الكتب والمطالعات ووضعوا لأنفسهم برامج في تثقيف نفوسهم، وتوسيع عقولهم.أريد أن تقارن بين هاتين الطائفتين أيهما أكثر لذّة ومتعة، وأيهما أكثر نفعا لأمتهم، وأيهما أجدر بلقب الإنسان؟

أي بنيّ !

لا تظنّ أنّك تستطيع أن تكون مهندسا عظيما بقراءتك في الهندسة وحدها، ولا أن يكون زميلك طبيبا عظيما بقراءته في الطبّ وحده... فالعقل وحدة، وثقافته في أي موضوع آخر يفيده في الموضوع الذي تخصّص فيه. فكم أتت فكرة هندسيّة عظيمة من قراءة كتاب في الأدب أو الاجتماع ! وكم أتت فكرة طبّية سامية من ثقافة اجتماعية أو فلسفيّة.

ويخيّل إليّ أن كثيرًا من الأطباء ينقصهم المنطق مثلًا فلو تعلّموا شيئًا من المنطق لاستطاعوا أن يحددوا بالضّبط نوع المرض ونوع العلاج، وبخاصة في الأمراض التي تتشابه أعراضها، وتتقارب أوصافها، فالمنطق وحده هو الذي يستطيع أن يقول:- بناء على هذه الأعراض المتشابهة- إن هذا المرض كذا دون كذا. والطبيب الناجح هو الذي مُنِحَ مَلَكَة منطقية بالفطرة ولو نُمِيّت هذه الملكة الفطريّة بشيء من الفلسفة والمنطق التعليمي لكان صاحبها أنبل وأعظم(**المرجع: منتديات الشريف التعليمية / الانترنت)**

الأفكار الأساسية والثانوية

- مظاهر الجد في حياة الكاتب.

- عتب الكاتب على شباب هذا الجيل.

- تشجيع شباب الجيل على تثقيف أنفسهم بالقراءة.

- اثر الجد والهزل على الجيلين.

الأحداث وتسلسلها:

يطلب الأب من ولده أن يقارن بين فئتين من الشباب، إحداهما تضيع وقتها في اللعب واللهو، والأخرى تعمل على توسيع مداركها وتثقيف نفسها بالقراءة والاطلاع على المعارف المختلفة. ثم يعود الأب لإثبات هذه الفكرة بالتدليل من خلال أمثلة حية (مهندس، طبيب)، وعلى أن الإنسان لا يتقن عمله بشكل جيد إلا بالثقافة والقراءة.

علاقة الأشياء ببعضها:

- الوقت كالسيف إن لم تقطعة قطعك.

- عدد مجالاتك كي تتوسع ثقافتك وأفكارك.

- احترم الوقت لأن الوقت كنز ثمين.

السبب والنتيجة:

الطائفة التي تهدر وقت فراغها فيما لا نفع فيه ولا فائدة وبين طائفة تستثمر وقتها بالقراءة والمطالعة وتثقيف النفس والعقل والنتيجة أن تجعله بارعاً في مجاله وتخصصه وتكسبه ثقافة واسعة في شتى المجالات.

لا يمكن لك كشاب أن تتعمق في مجال تخصصك إلا بإطلاعك على المعارف والعلوم الأخرى.

الشخوص:

- الأب.
- الابن.

الاستنتاجات:

مواقف التحيز أو عدم الموضوعية (تسويق الفكرة):

- تشجيع الجيل على زيادة ثقافته بالقراءة.
- أهمية القراءة في المجتمع العربي.
- الحاجة للمنطق والثقافة للحاق بركاب العصر الحالي.

الكلمات غير المألوفة (الغامضة):

- برهان.
- نرد.
- طائفة.
- ثقافة.
- سامية.
- منطق.
- ملكة.
- فطرة.

خلفية النص: اجتماعي

النص الرابع

(المغفرة)

(وَسَارِعُواْ إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ * الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاء وَالضَّرَّاء وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ * وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُواْ فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُواْ أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُواْ اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُواْ لِذُنُوبِهِمْ وَمَن يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلاَّ اللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّواْ عَلَى مَا فَعَلُواْ وَهُمْ يَعْلَمُونَ * أُوْلَئِكَ جَزَآؤُهُم مَّغْفِرَةٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَجَنَّاتٌ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَنِعْمَ أَجْرُ الْعَامِلِينَ) **(المرجع: منتديات الشريف التعليمية / الانترنت).**

الأفكار الأساسية والثانوية في الآيات الكريمة:

- مبدأ التكافل الاجتماعي ومواجهة الفقر على الأرض.
- الإحسان للآخرين وخصوصا الفقراء.
- الاستغفار أساس العبادة.
- يجازي الله المؤمنين والمحسنين والمستغفرين بالجنة.
- النهي عن ظلم النفس وظلم الآخرين.

الأحداث وتسلسلها:

يدعو الله سبحانه وتعالى عباده إلى أن يسارعوا إلى طلب المغفرة والتوبة عن أخطائهم حتى ينالوا رضا الله ويدخلوا الجنة التى عرضها السماوات والأرض والتى أعدها الله للمتقين.

ثم بعد ذلك بيان لبعض صفات المتقين ومنها:

- الكرم : فهم ينفقون أموالهم دائمًا فى اليسر والعسر.
- الصبر: فهم صابرون يكتمون غضبهم.
- العفو : فهم يعفون عن الناس.

- ذكر الله : فهم يذكرون الله عند الوقوع فى معصية كبيره أو صغيرة ويبادرون إلى التوبة والاستغفار ولا يصرون على المعاصي.

ثم بعد ذلك بيان لجزاء هؤلاء المتقين وهذا الجزاء هو: مغفره من الله سبحانه وتعالى، وإدخالهم جنات تجرى من تحتها الأنهار خالدين فيها وحسن ثواب العاملين.

علاقة الأشياء ببعضها:

- للتوبة النصوح شروط هي: :

1- الندم على فعل المعاصي.

2- طلب المغفرة.

3- عدم الاستمرار في المعصية.

- يظلم الإنسان نفسه عندما يرتكب المعاصي والآثام فيعرضها لعقاب الله وعذابه.

- يظلم الإنسان غيره بأخذ حق من حقوقه عن طريق النهب أو القهر.

- يكظم الإنسان غيظه بالسيطرة على الغضب.

- ينفق الإنسان في الضراء بالكلمة الطيبة فالكلمة الطيبة صدقة أو أي أعمال صالحة.

- المسارعة في المغفرة لأن الإنسان لا يعلم كيف ومتى ينتهي عمره.

- دعوة البشر إلى المبادرة بالأعمال الصالحة.

السبب والنتيجة:

جعل الله السرعة مع المغفرة لأن المغفرة تحتاج إلى السرعة قبل فوات الأوان و انتهاء عمر الإنسان أما الرزق فيحتاج إلى الصبر و التمهل.

الاستنتاجات:

- يغفر الله للعباد ما داموا يستغفرون.

- يجب أن يتكافل المسلمون اجتماعيا حتى تتحقق العدالة الاجتماعية في الأرض.
- ضرورة الإحسان للفقير والمسكين لان في ذلك رضا الله.
- ذكر الله والاستغفار وكظم الغيظ تجزي الثواب العظيم والجنة.

مواقف التحيز أو عدم الموضوعية (تسويق الفكرة):

- الإحسان للآخرين.
- النهي عن الظلم وارتكاب الفواحش.
- الحث على الاستغفار.
- جزاء طاعة الله وعبادته الخلود في الجنة.

الشخوص:

- المؤمنون.
- المستغفرون.
- العافون عن الناس.

الكلمات غير المألوفة (الغامضة):

- ينفقون
- السراء
- الكاظمين الغيظ
- المُحسنين
- فاحشة
- استغفر
- خالدين
- نعم اجر العاملين

خلفية النص: دينية

النص الخامس

(البصمات سرٌ من أسرار القدرة الإلهية)

" البنان هو نهاية الإصبع ، وقد قال الله تعالى : (أيحسب ألن نجمع عظامه * بلى قادرين على أن نسوي بنانه). وقد وصل العلم إلى سر البصمة في القرن التاسع عشر وبين أنه لا يمكن للبصمة أن تتطابق وتتماثل لدى شخصين في العالم حتى في التوائم المتماثلة التي أصلها من بويضة واحدة، وتظل البصمة ثابتة ومميزة له طيلة حياته، ولذلك فإن البصمة تعد دليلًا قاطعًا ومميزًا ومعمولًا به في كل بلادِ العالم " .

" كما أودع الله بالشفاه سر الجمال أودع فيها كذلك بصمة صاحبها، وقد ثبت أن بصمة الشفاه صفة مميزة لدرجة أنّه لا يتفق فيه اثنان في العالم. وتؤخذ بصمة الشفاه بوساطة جهاز به حبر غير مرئي ، حيث يضغط على شفتي الشخص بعد أن يوضع عليها ورقة من النوع الحساس . فتطبع عليها بصمة الشفاه. المرجع: **منتديات الشريف التعليمية/الانترنت**

الأفكار الأساسية والثانوية

1. البصمات من الدلائل القاطعة على عظيم صنع الله في خلق الإنسان .
2. بصمة البنان ثابتة ومميزة لصاحبها طيلة حياته .
3. بصمات الأصابع تعتبر دليلا جنائيا قاطعا أمام المحاكم الجنائية.

الأحداث وتسلسلها:

بدأت الأحداث بالإعجاز العلمي في خلق الإنسان، حيث إن البصمة سرٌ من أسرار الله وضعه في الإنسان، بحيث لا تتطابق بصمات البنان بين شخص وآخر. ثم انتقل النص إلى تأكيد أن العالم كله يعتمد البصمة كدليل أو قرين. ثم انتقل الحديث إلى الحمض النووي

الإنسان واعتباره بصمة أخرى مميزة لإنسان عن آخر، فهو فعلا سر من أسرار القدرة الإلهية.

علاقة الأشياء ببعضها:

- لكل إنسان بصمته التي تميــّـز شخصيته
- بصمة الإبهام والشّـــعر لا تتشابهان في أي شخص في العالم .
- الحمض النووي في العصر الحديث من أحدث الوسائل للكشف عن المجرمين

السبب والنتيجة:

بسبب عظمة الخالق، جاء جمال خلق الإنسان وتميز كل إنسان عن اخرر بوساطة البصمة سواء أكانت بالبنان أو العين أو الحمض النووي.

الشخوص:

- الراوي.
- القارئ

الاستنتاجات:

- يعتمد الطب الشرعي الحديث على لغة الجينات .
- البصمة ملاذ القضاء للوصول إلى الحقيقة .
- أودع الله سرًا عجيبًا في أطراف الأصابع.
- كل ما في الإنسان دليل ساطع على عظمة الخالق.

بصمة الرائحة لها أهميتها الكبيرة في تتبع المجرمين وكشفهم.

مواقف التحيز أو عدم الموضوعية (تسويق الفكرة):

- عظمة الخالق في خلق الإنسان.
- الدين الإسلامي دين العلم والمنطق.

الكلمات غير المألوفة (الغامضة):

- البصمة.
- البنان
- التوائم.
- البويضة.

خلفية النص: علمي ديني

النص السادس

(القبّرة والفيل)

في سالف الأيام كانت عبرة	في قصة الفيل وعش القبرة
حين انضوى جمع الطيور يومها	تحت لواء الوحدة المظفرة
تحت لواء الوحدة المظفرة	يقول أولى للضعيف المقبرة
يمشي إلى الماء بجسم هادر	والكبر عن حق الضعيف أبطره
فداس في حمى الغرور عشها	و اغتال في الفؤاد أغلى ثمره
قالت لجمع الطير أن يا ويلكم	إن لم تعينوني فما من معذرة
فهبت إلى الفيل الغشوم نخوةً	فنقرته ثم أعمت بصره
فغاب في قعر الحفير صارخًا	إن القوي دون عقلٍ نكره
فرفرفت نشوى و قالت ربما	تموت أفيالٌ بكيد قبرة

منتديات الشريف التعليمية/الانترنت

الأفكار الأساسية والثانوية:

- الاتحاد والتضامن قوة.
- ليس كل قوي منتصرا وليس كل ضعيف منهزما.
- الاعتداد بالنفس والظلم دليل على التكبر والغطرسة.
- الإحسان إلى الضعفاء مظهر من مظاهر التواضع.
- ليس القوي من يعتمد على قوة جسمه وعضلاته ولكنه الذي يعتمد على عقله وذكائه .
- يجب علينا أن نكون متواضعين ولا نتفاخر بقوة أجسامنا.
- التكبر خلق ذميم يجب علينا أن نبتعد عنه .
- الإنسان يقاس بعقله ولا يقاس بجسمه ولا بزينته ولا بماله.

الأحداث وتسلسلها:

يروى أن فيلًا أحمقًا مغرورًا كان ينظر إلى جيرانه من الحيوانات والطيور باحتقار واستهتزاء ، وذات يوم وهو سائر نحو الماء داس على عش القبرة فقتل أطفالها الصغار

بقسوة ووحشية , فغضبت القبّرة وأحست بالظلم ؛ فاستغاثت بالطيور الذين اتحدوا جميعًا ضد الفيل الأحمق والمغرور فأعموا بصره وساعدتهم الضفادع في تدبير وتنفيذ خطة للانتقام من الفيل الأحمق والمغرور فحفروا حفرةً ساعدت على الإيقاع بالفيل . إن في الحيوانات غريزة من عند الله تبارك وتعالى فتذهب إلى أي مكان يوجد به ماء كالبحيرة أو النهر فتظل فيه إلى أن تشفى ، فهذا الفيل الأحمق سمع نقيق الضفادع في الحفرة فأسرع إلى الحفرة فسقط فيها متألمًا وصارخًا إن القوي دون عقل دون قيمة . فرفرفت القبّرة وهي سعيدة في السماء وهي تغني.

علاقة الأشياء ببعضها:

استعملت القبّرة الصغيرة الحيلة البسيطة التي أدت إلى قتل الفيل الضخم حيلة بسيطة لكن مفعولها ضخم فقد انتقمت القبّرة الصغيرة من الفيل الضخم وقتلته وكما قال المثل: يضع سره في أضعف خلقه – " وسره " تعود على الله عز وجل أي أن الله عز وجل يضع سره في أضعف خلقه ؛ حيث ولدت القوة من الضعف؛ أي ولدت القوة التي قتلت الفيل الضخم من طائر القبرة الضعيف. والضعف يولد من القوة – موت الفيل الضخم القوى بعد أن اعتدى على القبرة – وهذا العدوان يعد عاملًا من عوامل الهدم الذاتي للقوة

السبب والنتيجة:

- عندما يتضامن الناس معا ويتحدون تزداد قوتهم.
- عاقبة الظلم وخيمة.
- القوة في العقل وليست في الجسم.
- عاقبة الطغيان الثورة.

الشخوص:

- القبّرة.
- الفيل.
- الغربان.
- الضفادع.

الاستنتاجات:

مواقف التحيز أو عدم الموضوعية (تسويق الفكرة):

- عاقبة الظلم وخيمة.
- الاتحاد قوة.
- يجب ألا يصمت الإنسان عن حقه.

الكلمات غير المألوفة (الغامضة):

- سالف.
- أرعن.
- هرول.
- انضوى.
- المظفرة.
- حمى.
- الحفير.
- نشوى.

خلفية النص: أدبية، من الشعر الاجتماعي والأخلاقي.

الملحق ب

أسماء السادة المحكمين لأداتي الدراسة

المحكم	التخصص	مكان العمل
1. الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية للدراسات العليا /جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
2. الأستاذ الدكتور طه الدليمي	أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية /جامعة العلوم الإسلامية
3. الدكتورة سعاد الوائلي	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية العلوم التربوية /الجامعة الهاشمية
4. لدكتور ماجد حرب	أستاذ مشارك في المناهج العامة	كلية الآداب والتربية/ جامعة الزيتونة
5. الدكتور سامي هزايمة	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية /جامعة آل البيت
6. الدكتور محمد الخطيب	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة الإسراء الخاصة
7. الدكتور كامل عتوم	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية / جامعة جرش الأهلية
8. الدكتورة إيمان ابوعليم	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	وزارة التربية والتعليم /قصبة المفرق
9. منى أبوعليم	معلمة لغة عربية	وزارة التربية والتعليم /قصبة المفرق

الملحق ج

اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية

عزيزي الطالب / ـــة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها) . متطلبا لنيل درجة الدكتوراة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها . ويتطلب ذلك بناء اختبار موضوعي من نوع الاختبار من متعدد لقياس أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لديكم .

ويتكون هذا الاختبار من (50) فقرة تغطي (25) مؤشرا مرتبطة بمستويات الاستيعاب الثلاثة التفسيري والنقدي والإبداعي .

والمطلوب منك الإجابة بدقة وموضوعية عن الفقرات وفق التعليمات المحددة لذلك.

تعليمات الإجابة:

- اقرا النص قراءة صامتة متعمقة قبل البدء بالإجابة عن الفقرات ذات الصلة .
- اقرأ كل فقرة قراءة فاهمة حدد البديل الذي يمثل الإجابة الصحيحة.
- اقرأ البدائل الأربعة وحدد البديل المناسب .
- أجب بوضع إشارة (✓) إزاء رقم الفقرة وتحت رمز البديل الصحيح في نموذج الإجابة المرفق المخصص لذلك.
- في حالة التردد وإلغاء إجابتك توضع شحطتان مائلتان (//)على رمز البديل الخطأ .

علما بأن إجابتك عن فقرات الاختبار هو لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لك حسن تعاونك واهتمامك بالإجابة

اقرأ كل نص من الآتية واجب عن الأسئلة التي تليه:

النص(1)

كتب الكاتب الانجليزي (جيمس بيرك) في كتابه "وعندما تغير العالم" عن الحضارة العربية في الأندلس (اسبانيا) يقول: " استمر تدفق طلاب العلم(الأوروبيون) على اسبانيا في طوفان منتظم، فاستقر بعضهم هناك وتفرع آخرون لترجمة النصوص التي كانوا يبحثون عنها، ثم عادوا مرة أخرى إلى بلادهم في الشمال، غير أن الجميع أصابهم الذهول من تلك الحضارة التي وجدوها في الأندلس، فقد وجدوا في اسبانيا مجتمعا ثقافيا على درجة عالية جدا من التفوق بالمقارنة مع مستوى المجتمع الثقافي في بلادهم، مما ترك لديهم إحساسا بالغيرة من الثقافة العربية التي ظلت تؤثر في الفكر الغربي مئات السنين".

عرجون ،محمد بهاء الدين ،(1996)،مجلة عالم المعرفة ،214.

س1: ما نوع المعرفة الواردة في النص؟

أ- دينية. ب – جغرافية. جـ – تاريخية د – أدبية.

س2: يستدل من سياق النص أن الكاتب يحمل :

أ – الكراهية للحضارة العربية .

ب – التقدير للحضارة العربية والاعتراف بفضلها على الغرب .

ج – الغيرة الشديدة من الحضارة العربية.

د – التحيز المطلق للحضارة العربي.

س3: يغلب على مضامين النص :

أ – الحقائق التاريخية ذات صلة.

ب – الآراء ووجهات نظر

ج – التصورات والأخيلة حول الأندلس.

د – وصف للحضارة المادية.

س4: العبارة التي تدل على الأفكار الواردة في النص من الآتية هي :

أ – استقرار طلاب العلم في اسبانيا لترجمة النصوص .

ب – غيرة الطلاب الأوروبيين من الحضارة العربية .

ج – تأثير الحضارة العربية في الفكر العربي مدة طويلة .

د – ذهول الأوروبيين من تفوق المجتمع العربي ثقافياً .

س5: كان العامل الرئيس وراء تدفق طلبة العلم من أوروبا إلى إسبانيا هو :

أ – عدم وجود مصادر للتثقيف رفي أوروبا .

ب – محاولتهم فهم مصادر قوة العرب .

ج – تقدم المجتمع العربي ثقافياً على المجتمع الأوروبي .

د– وجود المكتبات العربية الكثيرة في إسبانيا .

النص (2) يقول الشاعر:

في سالف الأيام كانت عبرة ... في قصة الفيل وعش القبرة

حين انضوى جمع الطيور يومها ... تحت لواء الوحدة المظفرة

تحت لواء الوحدة المظفرة ... يقول أولى للضعيف المقبرة

يمشي إلى الماء بجسم هادر ... والكبر عن حق الضعيف أبطره

فداس في حمى الغرور عشها   واغتال في الفؤاد أغلى ثمره

قالت لجمع الطير يا ويلكم   إن لم تعينوني فما من معذرة

فهبت إلى الفيل الغشوم نخوة   فنقرته ثم أعمت بصره

فغاب في قعر الحفير صارخا   إن القوي دون عقل نكره

فرفرفت نشوى وقالت ربما   تموت أفيال بكيد قبره

المرجع: منتديات الشريف التعليمية / الانترنت

س6: يتناول النص فكرة محورية مفادها :

أ – غرور الأقوياء ب – تضامن الطيور ج – ظلم الأقوياء د – نصرة الضعفاء

س7: العبارة التي تمثل عنواناً رمزيًا يكشف عن فحوى النص من الآتية هي :

أ – انتقام قبرة ب – حماقة فيل ج – التفرق ضعف د – الاتحاد قوة

س8: الهدف الحقيقي للشاعر من سرد الأبيات السابقة هو :

أ – إظهار شهوة الانتقام. ب – بيان عاقبة الغرور.

ج – لفت النظر إلى نصرة الضعيف. د – بيان قوة التضامن.

س9: العبارة التي تبين سبب قسوة الطيور في انتقامها من الفيل هي:

أ – إظهار عدم مبالاته في قتل الفراخ.

ب – استخدام قوته الضخمة في قتل فراخ ضعيفة.

ج – إظهار الغرور و المباهاة بقوته.

د – تهديده الطيور بقوته الجبارة.

س10: فغاب في قعر الحفير صارخاً   إن القوي دون عقلٍ نكرة

العبارة اللغوية الأكثر دقة في التعبيرّ عن مضمون البيت هي :

أ – القوي من يستخدم قوته بحكمة

ب – العقل وحده مصدر القوة الحقيقية

ج – لا نفع للعقل دون القوة الحقيقية

د – استخدام القوة دون تفكير مغامرة.

س11: الوصف الذي لم يرد في الأبيات الشعرية من الآتية هو :

أ – وصف الضعيف بالميت

ب – الأبناء أعز ما يملك الكائن الحي

ج – حالة القبرة بعد هلاك الفيل

د – حالة الطيور بعد هلاك الفيل

النص (3)

" بينما كنت أسير في إحدى الطرق استوقفني شحاذ طاعنٌ في السن، بوجه شاحب، وعينين دامعتين، ويدين مرتجفتين، فقلت في نفسي : آه ما أشقى هذا البائس ! قدم إلي يده الهزيلة المرتجفة، وطلب مني صدقة بصوت يخنقه البكاء، فوضعت يدي من غير تفكير في جيبي ، وجعلت أبحث عن شيء أعطيه إياه ولكني – للأسف– لم أجد شيئا.

ماذا أفعل وما زال السائل ماذّا يده إلي واثقا كل الثقة من العطية؟ ! لم أدر ما أعمل، فأنا حيران خجل. وفي النهاية أخرجت يدي وصافحت يده الممدودة وقلت: آسف يا أخي، فليس معي شيء أعطيك إياه "

المرجع: منتديات الشريف التعليمية / الانترنت

س12: تدور الفكرة الرئيسة في النص حول :

أ – اعتذار شخص لشحاذ مسكين. ب – وصف حاله شحاذ مسكين.

ج – حسن التعامل مع الشحاذين. د – التصدق المادي والمعنوي.

س13: هدف الكاتب من النص :

أ – تحذير الناس من الشحاذين.

ب – لفت نظر المجتمع إلى الشحاذين.

ج – حث الناس على التصدق بأشكاله المختلفة.

د – استدرار عطف الناس على الشحاذين.

س14: الفكرة الأقل أهمية في النص من الآتية هي :

أ – طريقة تعامل الشخص مع الشحاذ.

ب – نية الشخص تقديم صدقة للشحاذ.

ج – رد فعل الشحاذ.

د – وصف حالة الشحاذ.

س15: في ضوء فهمك لمضمون القصة السابقة أكتب فقرة صغيرة تمثل نهاية غير مألوفة للقصة .

أ– وأما السائل فلا تنهر. ب– أعطني من حقي.

ج– أنا سأعطيك من مال الله. د– ابتسم وذهب في سبيله.

النص (4)

قال تعالى : (وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ. وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَنْ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلَّا اللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَى مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ. أُولَئِكَ جَزَاؤُهُمْ مَغْفِرَةٌ مِنْ رَبِّهِمْ وَجَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَنِعْمَ أَجْرُ الْعَامِلِينَ) (آل عمران:133 –136)

س16: تعني عبارة " ظلموا أنفسهم ":

أ – سكتوا على ضياع حقهم.

ب – ارتكبوا الذنوب.

ج – شعروا بذنوبهم.

د – قصروا في الاستغفار.

س17: يقصد بعبارة " والكاظمين الغيظ " في الآية الكريمة الثانية :

أ – الصابرون على المسيء إليهم .

ب – الحاقدون على من يسبب الأذى لهم.

ج – المنتقمون ممن يثير غيظهم.

د – الشاتمون لمن يسبهم.

س18: المقصود " بالمتضادين " في الآية الكريمة الثانية هو:

أ – السخاء والبخل.

ب – الخير والشر.

ج – اليسر والعسر

د – السرور والحزن.

النص (5)

" أي بنيّ! لست أريد أن أقيم لك البراهين بأكثر من أن تقارب بين شباب قضوا أوقات فراغهم في لعبة نرد أو شطرنج، أو صديق فارغ في الأندية والمقاهي، وبين شباب أحبوا الكتب والمطالعات، ووضعوا لأنفسهم برامج في تثقيف نفوسهم، وتوسيع عقولهم. أريد أن تقارن بين هاتين الطائفتين أيهما أكثر لذة ومتعة، وأيهما أكثر نفعا لأمتهم، وأيهما أجدر بلقب الإنسان؟

لا تظن أنك تستطيع أن تكون مهندسا عظيما بقراءتك في الهندسة وحدها، ولا أن يكون زميلك طبيبا عظيما بقراءته في الطب وحده . وثقافته في أي موضوع آخر يفيده في الموضوع الذي تخصص فيه. فكم أتت فكرة هندسية عظيمة من قراءة كتاب في الأدب أو الاجتماع ؟ وكم أتت فكرة طبية سامية من ثقافة اجتماعية أو فلسفية . و يخيل إلي أن كثيرا من الأطباء ينقصهم المنطق مثلا، فلو تعلموا شيئا من المنطق لاستطاعوا أن يحددوا بالضبط نوع المرض ونوع العلاج، وبخاصة في الأمراض التي تتشابه أعراضها، وتتقارب أوصافها."

المرجع: منتديات الشريف التعليمية / الانترنت

س19: " يخيّل إليّ أنّ كثيرا من الأطباء ينقصهم المنطق مثلا، لو تعلموا شيئًا من المنطق لاستطاعوا أن يحددوا بالضبط نوع المرض ونوع العلاج." وهذه العبارة تمثل

أ- حقيقة ب – خيالًا

ج – واقعًا د – رأيًا

س20: سعى الكاتب في كتابة النص السابق إلى :

أ – حث الشباب إلى تثقيف أنفسهم ثقافة شاملة.

ب – دعوة الشباب إلى دراسة الهندسة والطب.

ج – حث المجتمع إلى الاهتمام بالشباب.

د – لفت نظر الشباب إلى أهمية الثقافة للطبيب.

س21: الحل الأمثل لحث الشباب على المطالعة والتثقيف من الآتية :

أ – خفض أسعار الكتب

ب – تعميم المكتبات العامة الثابتة والمتنقلة

ج – إقامة معارض للكتاب

د – تخصيص جوائز قيمة للمطالعة

النص (6)

" بحلول الشهر السادس من العمر، يكون الطفل قادرا على تكوين كلمات بسيطة. لكن العجيب أن أول كلمة ينطق بها الإنسان هي " ماما" ! ويعتقد الباحثون أن هذا لا يرجع إلى كون كلمة"ماما" هي الكلمة المستخدمة في كل لغات البشر للدلالة على الأم" بقدر ما يرجع إلى العلاقة الحميمة بين الطفل والأم ولعل في نطق الصغير بكلمة "ماما" في أول كلامه إقرارا فطريا، بمكانة الأم في نفسه ! وبعد "ماما" تأتي الكلمة الدالة على الأب، وهي تختلف اختلافا طفيفا من لغة لأخرى، ولكنها تتكون من حروف بسيطة يسهل إخراجها.

ويستدل الباحثون من نطق الصغير لكلمة" الأب" على اختلافها من لغة لأخرى، على أن اكتساب اللغة يبنى على التواصل الاجتماعي مع الصغير. ومما يدل على صحة ذلك الاستنتاج أن الأطفال الذين يعانون من حرمان اجتماعي في الشهور الستة الأولى من العمر، تتعثر لغتهم ولا تتطور بالمستوى المتوقع من الأطفال في مثل عمرهم!

مجلة العربي – العربي العلمي العدد 616. ص 20-19.

س22: " في الشهر السادس من العمر، يكون الطفل قادرًا على تكوين كلمات بسيطة.

وأول كلمة ينطق بها الإنسان هي كلمة "ماما" . الحقائق الواردة هي :

أ- مجردة ب- محسوسة ج- تصورية د- حدسية

س23: لفظ كلمة "ماما" من الطفل في النص مردّه :

أ – سهولة الكلمة من حيث اللفظ.

ب – فطرة الطفل الطبيعية.

ج – العلاقة الحميمة بين الطفل وأمه.

د – تعليم الامّ طفلها على تلفظ هذه الكلمة.

س24: تصنف المعرفة المتضمنة في النص على أنها :

أ- دينية ب- اجتماعية ج- علمية د- فنية

النص (7)

" إن برنامج إسرائيل الفضائي، على صغره، يفتح لها آفاقا للسيطرة على مقدرات المنطقة وهي قدرات لا ينبغي مطلقا أن تظل دون مواجهة ببرنامج مماثل، وذلك في الوقت الذي يخلو فيه العالم العربي تماما من أي بادرة على وضع تصور لبرنامج عربي فضائي أو صناعة عربية مستقلة. هذا مع أن الإمكانيات العلمية والتقنية لمثل هذا البرنامج متاحة في العالم العربي و لو توافرت الإرادة السياسية والدعم الواعي الطويل النفس، وإن كان يبدو في الوقت الحاضر أمراً عسيرا".

س25: عدم وجود برامج فضائية لدى العالم العربي مرده إلى :

أ – ضعف الإمكانات المادية.

ب – جهل العرب بمدى أهمية هذه البرامج.

ج – ضغوط الدول الغربية وإسرائيل.

د – عدم توافر الإمكانات العلمية والتقنية.

س26: إن تأخر العالم العربي في استخدام برامج الفضاء مع وجود الإمكانيات مرده :

أ – عدم قناعة العرب بجدوى هذه البرامج.

ب – التكاليف الباهظة لمثل هذه البرامج.

ج – عدم توافر الإرادة السياسية العربية.

د – المشكلات الاقتصادية التي تعاني منها الدول العربية.

س27: مواجهة مخططات إسرائيل في استثمار الفضاء فكرة مهمة للعالم العربي ، ويمكن ترجمة ذلك في مشروع :

أ – بناء محطات لأقمار صناعية عربية.

ب – بناء قواعد لإطلاق السفن الفضائية.

ج – تصنيع طائرات حربية بدون طيار.

د – تنفيذ مشروع نووي لمواجهة قوة إسرائيل.

س28: يستدل من النص على أثر اتجاهات الكاتب:

أ– إقليمية. ب– دينية. ج– وطنية. د– قومية.

النص (8)

كن بلسما إن صار دهرك أرقما	وحلاوة إن صار غيرك علقما
أحسن وإن لم تجز حتى بالثنا	أي الجزاء الغيث يبغي وإن همى؟
من ذا يكافئ زهرة فواحة؟	أو يثيب البلبل المترنما
يا صاح خذ علم المحبة عنهما	إني وجدت الحب علما قيما

لو لم تفح هذي، وهذا ما شدا   عاشت مذممة وعاش مذممًا

أيقظ شعورك بالمحبة إن غفا   لولا الشعور الناس كانوا كالدمى

أحبب فيغدوا الكوخ كونا نيرا   وأبغض فيمسي الكون سجنا مظلما

لو تعشق البيداء أصبح رملها   زهرا وصار سرابها الخداع ما

لاح الجمال لذي نهى فأحبه   و رآه ذو جهل فظن ورجما

منتديات الشريف التعليمية، الانترنت.

س29: أحسن وإن لم تجز حتى بالثنا   أي الجزاء الغيث يبغي إن همى؟

في البيت صورة فنية وهي عبارة عن:

أ – تشبيه تمثيلي. ب – استعارة مكنية. ج – تشبيه ضمني. د – استعارة تصريحيه.

س30: البيت الذي يشتمل على صورة بيانية من الآتية هو :

أ – من ذا يكافئ زهرة فواحة؟   أو يثيب البلبل المترنما.

ب – أحبب فيغدوا الكوخ كونا نيرا   وأبغض فيمسي الكون سجنا مظلما.

ج – لو لم تفح هذي، وهذا ما شدا   عاشت مذمة وعاش مذمما.

د – لاح الجمال لذي نهى فأحبه   و رآه ذو جهل فظن ورجما.

س31: توصف ألفاظ القصيدة بـ :

أ – الفخامة والجزالة. ب – الإبهام والغموض.

ج – التعقيد والتداخل. د – الرقة والعذوبة.

س32: مراد الشاعر من إنشاء قصيدته السابقة هو :

أ – دعوة الإنسان إلى الاستمتاع بمناظر الطبيعة الجميلة.

ب – حث الإنسان على فعل الخير أينما وجد وفي أي حال كان.

ج – دعوة الإنسان إلى التأمل بالكون.

د – تشجيع الإنسان على تعلم المحبة.

س33: أيقظ شعورك بالمحبة إن غفا   لولا الشعور الناس كانوا كالدمى

العبارة التي تمثل مضمون البيت أعلاه هي :

أ – صاحب الضمير الحي يكن المحبة للآخرين.

ب – يتميز الإنسان عن الجماد بالإحساس المرهف.

ج – الإنسان يحب الآخرين ويتعاطف معهم.

د– الإنسان ميت الضمير لا يشعر بمحبة الناس.

س34: الفكرة التي لم ترد في النص الشعري السابق هي :

أ – الإنسان الخيّر يتسامح مع الآخرين.

ب – فاعل الخير لا ينتظر الثناء عليه.

ج – الإنسان الجميل يحب الجمال.

د – الإنسان الحساس يظهر محبته للناس.

النص (9)

انقضت ستة ايام على إضراب عمال النظافة، ومعظمهم من العمالة الوافدة، يطالبون برفع أجورهم وتحسين ظروف معيشتهم ، اتسخت شوارع الحارة ، وتكدست أكوام القمامة في الحاويات وحولها، وانبعثت الروائح الكريهة تزكم الأنوف، انتشر الذباب والبعوض في كل مكان واقتحم المنازل، اصطبغت جلود الكثيرين بلون الدم، والعيون جفاها النوم.

غص المركز الطبي الوحيد القريب من الحارة بالمرضى، و معظمهم من الأطفال ، وضاق بهم المكان، وعجز الأطباء عن تغطية جميع المرضى لقلة عددهم، وعدم وضع خطة طوارئ لمثل هذه الحالات، والأدوية لا يتوافر العديد منها.

تعالت أصوات الشاكين من سكان الحارة ، الكل يهاتف المسؤولين ويراجعهم ، ولكن لا حياة لمن تنادي ! المشكلة تتفاقم ، والناس حيارى يتساءلون عن الحل؟

(من انشاء الباحثة)

س35: قد يكون الحل الأكثر فاعلية للتخلص من النفايات هو:

أ- تجميعها وتغطيتها بالتراب.

ب- إنشاء مصنع خاص بالنفايات.

ج- دفن النفايات في الحدائق المنزلية.

د- نقل النفايات إلى مكب خاص بها.

س36: جميع الآتية آثار سلبية مترتبة على إضراب عمال النظافة ما عدا واحدة هي :

أ – انتشار البعوض والذباب.

ب – حدوث المشاجرات بين الناس.

ج – إصابة الأطفال بالمرض.

د – تكاثر القطط في شوارع الحارة.

النص (10)

" توصل العلم إلى أنه لا يمكن لبصمة الإصبع أن تتطابق وتتماثل لدى شخصين في العالم حتى في التوائم المتماثلة التي أصلها من بويضة واحدة، وتظل البصمة ثابتة مميزة للشخص طيلة حياته، ولذلك فإن البصمة تعد دليلا قاطعا ومميزا ومعمولا به في كل بلاد العالم. "

منتديات الشريف التعليمية ، الانترنت.

س37: تصنف المعلومات الواردة في النص على أنها:

أ – آراء.   ب – حقائق.   ج – تنبؤات.   د – أدلة وشواهد.

النص (11)

" اللغة هي وسيلة التعبير والتواصل بين ولد آدم، لأنها أداة العقل في التفكيـــر. أي أن اللغة هي الأصل في كل ما أبدع عقل الإنسان، وما ابتكر خياله وما صنعت يداه"

مجلة العربي (مارس 2010). الكويت. العدد 616.

س38: الحقائق في النص السابق :

أ – محسوسة.   ب– مجردة.   ج– تصورية.   د – حدسية.

النص (12)

كتب احد المسؤولين عن الدعاية والاعلان في شركة فوزو للسيارات الشاحنة ما يأتي: " الشاحنة رقم 1 في اليابان هناك العديد من الشاحنات الثقيلة الممتازة في اليابان ، غير أن فوزتفوقها كلها مبيعا، تكلموا مع موزع كرايزلر في منطقتكم وتحققوا بأنفسكم من ان فوزو لها من القوة والمتانة ما يكفي لكل مهمة . "

مجلة العربي (تموز 1978). العدد36.

س39: الحجة التي استخدمها مسؤول الدعاية لإقناع الناس بشراء شاحنة (فوزو) هي:

أ – الادعاء بأنها الأكثر مبيعا في العالم .

ب – قوة هذه الشاحنة ومتانتها.

ج – رخص الشاحنة مقارنة بمثيلاتها من الشاحنات.

د – توافر قطع الغيار الرخيصة لهذه الشاحنات.

النص (13)

يروي الكاتب (منح الصالح) يقول : " كنت في منتجع صحي في بريطانيا ، وفي إحدى الأمسيات بينما نزلاء المنتجع متحلقون في بهوه الواسع حول التلفاز، اقترب مني احدهم، وقد لاحظ اهتمامي بأخبار لبنان، فقال موجها إلي الكلام وكأنه يعرفني منذ زمن بعيد: نحن يهود هذه البلاد – أي بريطانيا– لم نعد نحتمل سياسة (شارون) العدوانية. إن الهجوم على لبنان خفض من العطف على إسرائيل ولعله حرك عند بعض الإنجليز مشاعر سلبية خبيثة نحونا إن (بيجن وشارون) لا يعرفان ما تتركِ هذه الاعمال في نفوس الناس في الخارج، أو انهما يعرفان ولا يباليان بمصالح يهود العالم، ولما لم يجد مني مقاطعة استطرد مندداً بـ لاسامية بعض الانجليز: الحمد لله على وجود السود والهنود في هذه البلاد ليكون ذلك هدفا من دوننا لعنصريتهم، يقينا لولا التهاؤهم بالعداء للأفارقة والاسيويين لكنا نحن اليهود ضحايا عدوانيتهم ضد كل غريب الحمد لله على وجود الملونين في بريطانيا ، فقد كانوا الدرع الواقي ، ولو إلى حين ولا شك إنه في الساعة التي سيرتاح الانجليز فيها منهم سيتحولون علينا.

الصالح ، منح . (1996) . مجلة العربي. العدد450.ص 27.

س40: يظهر قول اليهودي في النص:

أ – تعصبه الشديد ليهوديته.

ب – شعوره بالخوف على سمعة اليهود في العالم.

ج – غضبه الشديد من الانجليز.

د – شعوره بالألم الشديد لسوء معاملة الانجليز للملونين.

س41: حاول اليهودي الدفاع عن اليهود عن طريق :

أ – التنديد بسياسة شارون وبيجن العدوانية .

ب – التنديد بلاّ سامية بعض الانجليز.

ج – الادعاء بان عنصرية الانجليز ضد الملونين ألهتهم عن عدوانيتهم لليهود.

د – التظاهر بان سياسة شارون وبيجن تترك أثرا سلبيا على سمعة اليهود .

س42: كلمة اللاسامية في النص تفيد :

أ – إظهار العداء لليهود لأنهم ساميون.

ب – إنكار بعض الانجليز أن اليهود من أصل سامٍ.

ج – حرمان اليهود من حقوقهم الدينية في بريطانية لأنهم ساميون .

د – ادعاء الانجليز بأن اليهود الساميين خطر على بريطانيا.

النص(14)

أحمد طالب من أسرة فقيرة مكونة من أب، وأم، وولدين، وابنتين ، و هو أكبر الأبناء فيها . يدرس الأبناء جميعاً في مدارس حكومية . أحمد في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية ، متفوق في دراسته رغم قساوة المعيشة. أبو أحمد بائع متجول، يحمل بعضا من الخضار والفواكه على عربته الصغيرة، ويقضي معظم نهاره متجولاً في الشوارع والازقة. يواصل الليل بالنهار طلبًا للرزق، كان يحلم دائماً بتعليم أبنائه لقناعته بأن التعليم صمام أمان للمستقبل، ولا حياة كريمة حيث لا قيمة للإنسان بدونه. لقد تعرض أبو أحمد لحادث سير مروع أودى بحياته، عندما انقلبت عربته وهو يحاول وحيداً رفعها إلى رصيف الشارع، وهذه الحوادث تتكرر كثيرا في الشوارع بسبب طيش بعض السائقين. فقدت العائلة معيلها. أحمد حائر ماذا يفعل حتى يحقق أحلامه، وحلم أبيه في متابعة الدراسة، وتأمين العيش الكريم له ولأسرته.

(النص من إنشاء الباحثة)

س43: أي عنوان من الآتية الأنسب للنص :

أ – موت بائع متجول.

ب – حادث سير مفجع.

ج – مأساة أسرة فقيرة.

د – ضياع حلم أب.

س44: الحل غير المألوف للمشكلة من الآتية هو :

أ – يطلب مساعدة من أهل الخير والمؤسسات الخيرية.

ب – يبحث عن عمل بعد الانتهاء من اليوم المدرسي.

ج – يطلب مساعدة مدير المدرسة وزملائه.

د – يطلب مساعدة من أقاربه وأصحابه.

س45: يمكن عزو وقوع الحادث إلى عوامل كثيرة أبرزها :

أ – سرعة السيارة الكبيرة.

ب – عدم انتباه الأب للسيارة المارة .

ج – انقلاب عربة الخضار والفواكه.

د – سوء حظ الأب المسكين.

س46: الحل الجذري لمشكلة الباعة المتجولين باعتقادي هو :

أ – منعهم بالقوة من البيع في الشوارع.

ب – مساعدتهم في تخصيص أماكن ثابتة للبيع.

ج – إجبارهم على البيع في زوايا أرصفة الشوارع.

د – وقف إصدار تصاريح البيع لهم.

س47: أي فكرة من الأتية تساعد الإنسان في تحقيق حلمه في مستقبل آمن :

أ – العمل على جمع الثروة بكل الطرائق.

ب – إبداء الرغبة والتمني لتحقيق الحلم.

ج – الجد والاجتهاد والمثابرة والإرادة.

د – تعلم التخصصات.

س48: العبارة التي تحمل الفكرة الأقل أهمية من الآتية هي :

أ – الفقر لا يمنع الإنسان من التفوق.

ب – التعليم ضمان لمستقبل جيد للإنسان.

ج – المال وحده لا يضمن حياة كريمة للإنسان.

د – يجب أن يعمل الإنسان ليل نهار ليكسب رزقه.

النص (15)

- كتب رسالة إلى والده الغائب
- ثم جلس إلى مكتبة
- وكتب العنوان على الغلاف .
- احضر سامي الورقة والقلم .
- وضع الرسالة في غلاف.
- وضعه في صندوق البريد.
- ثم الصق عليه طابع البريد.

حبيب الله ، محمد. (2000). أسس القراءة وفهم المقروء .

س49: جملة النهاية المناسبة من الآتية:

أ – ثم جلس إلى مكتبه   ب– وضع الرسالة في غلاف.

ج– وضعه في صندوق البريد.   د– ألصق عليه الطابع.

النص (16)

– وجد أمه قلقة عليه

– شكرته أمه على عمله

– رجع سمير متأخرا إلى البيت

– أخبرها أنه كان يساعد صديقه

– طلبت منه أن يعلمها بتأخره بعد الآن

س50: جملة البداية المناسبة من الجمل أعلاه هي:

أ– وجد أمه قلقة عليه.   ب– أخبرها أنه كان يساعد صديقه.

ج – شكرته على عماه.   د – رجع سمير متأخرًا إلى البيت.

تم بحمد الله

الملحق د

مقياس الاتجاهات نحو التعليم التشاركي في صورته الأولية

الدكتور /.. المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها"** ويتطلّب ذلك بناء مقياس لتقييم اتجاهات الطلبة نحو استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في مواقف تعليم القراءة. واستراتيجية التعلم التشاركي تعني التشارك بين المعلمين في جميع جوانب تدريس الطالب في الغرفة الصفية (Gately & Fately, 2004). وقد عرفها كل من لانز وديشلر و كيسام (Lanz, Deshler & Kissam, 2004: 22) بأنه قيام خبيرين أو أكثر بالتعليم المشترك لمجموعة متنوعة من الطلبة في مكان واحد. ويتطلب التعليم التشاركي تحديد احتياجات التعليم الفريدة للطلبة، وتكييف المنهاج والتعليم وفقًا لذلك.

ولما كنتم من أهل الخبرة والدراية في هذا المجال، فقد وقع اختيار الباحثة عليكم للنظر في محتوى هذا المقياس من حيث :

1. مدى ملاءمة فقرات المقياس لمستوى الطلبة.
2. مدى شمولية فقرات المقياس لأبعاد الاتجاه الثلاثة: المعرفي، والانفعالي، والتطبيقي.
3. سلامة اللغة المستخدمة في بناء المقياس

شاكرة ومقدّرة لكم حسن تعاونكم واهتمامكم

الباحثة

ميسون عليمات

عزيزي الطالب/ الطالبة

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهك نحو استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في مواقف تعليم القراءة ، والمطلوب منك التعبير عن رأيك بصراحة تامة نحو العبارات الموجودة في المقياس، وتسجيل انطباعك عن كل عبارة باتباع الخطوات التالية :

1. إقرأ كل عبارة جيدًا.

2. حدد استجابتك لها من بين الاستجابات التالية :(أوافق بشدة ، أوافق ، لا أدري ، أعارض ، أعارض بشدة) .

3. ضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك . مثال :

العبـــــــــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
أحب مادة القواعد كثيرًا		✓			

4. تذكر بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة تكون صحيحة عندما تعبر عن رأيك بصراحة.

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
1	أشعر أن هذه الاستراتيجية مفيدة.					
2	لا أرى في هذه الاستراتيجية شيئا يمكن أن يضيف لما يقدمه المعلم					
3	أتوقع أن تفيدني استراتيجية التعلم التشاركي في فهم المعرفة اللغوية والعلمية في النص في آن معا					
4	أحس أن استراتيجية التعلم التشاركي تختلف عن الطرق التقليدية في تعليم اللغة.					
5	أشعر أن التدريس باستراتيجية التعلم التشاركي مضيعة للوقت ولا جدوى من ذلك.					
6	أود أن يمارس معلمو المواد الأخرى استراتيجية التعلم التشاركي.					
7	أشعر أن نشاطات التعلم التشاركي اللغوية مهمة لفهم المقروء.					
8	اعتقد أن استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في تدريس القراءة أمر أساسي لتحقيق التعلم ذي المعنى.					
9	تعمل استراتيجية التعلم التشاركي على تنشيط معارفي السابقة لتحسين الاستيعاب القرائي.					
10	أرى أن استراتيجية التعلم التشاركي تؤدي إلى التكامل بين اللغة والعلوم الأخرى.					
11	أؤمن أن استراتيجية التعلم التشاركي سوف تمكنني من تنمية مهارتي القرائية بمستوياتها المختلفة.					
12	اعتقد أن كل معلم يجب أن يسهم في تعليم مهارات اللغة.					
13	أصبحت أكثر ميلًا لممارسة القراءة الناقدة والإبداعية والتفسيرية.					
14	أعتقد أن معلم اللغة يمكن أن ينمي الاستيعاب لدي دون الحاجة إلى التعاون مع معلم آخر.					

15	أرى أن استراتيجية التعلم التشاركي زادت من دافعيتي للتحصيل					
16	أشعر أن التدريبات اللغوية المصاحبة لاستراتيجية التعلم التشاركي لا تأثير لها.					
17	أشعر أن استراتيجية التعلم التشاركي تتيح التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.					
18	اعتقد أن استراتيجية التعلم التشاركي ستدفعني لمزيد من القراءات الخارجية					
19	أرى أن التعلم التشاركي مناسب لجميع مستويات الطلبة.					
20	أشعر أن التعلم التشاركي يتيح لي فرصة التركيز على مهارات اللغة بالإضافة إلى المعرفة العلمية.					
21	اعتقد أن استراتيجية التعلم التشاركي تنمي التفكير					
22	أشعر أن التعلم التشاركي ينمي لدي المقدرة على الاستنتاج واستخلاص الأفكار من المقروء.					
23	أحس أن التعلم التشاركي يدفعني إلى استيعاب المقروء بمستوياته المختلفة.					
24	أرى أن التعلم التشاركي إجراءات مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة					
25	اعتقد أن التعلم التشاركي يفيد في الدروس العلمية والدينية وليس اللغوية					
26	اعتقد أن التعلم التشاركي ينمي معرفة معلم اللغة في المعارف المختلفة لنصوص القراءة					
27	اعتقد أن تنفيذ استراتيجية التعلم التشاركي تعمق وعي معلم المادة المشارك في اللغة.					
28	اعتقد أن إجراءات تنفيذ استراتيجية التعلم التشاركي تتيح لي التعمق في مضامين النص.					
29	أشعر ان تدريبات استراتيجيات التعلم التشاركي تجمع ما بين المعرفة العلمية والتطبيقات اللغوية.					
30	أشعر أن تدريبات التعلم التشاركي ذات قيمة لغوية وعلمية					

الملحق هـ

مقياس الاتجاهات نحو التعليم التشاركي في صورته النهائية

عزيزي الطالب/ الطالبة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراة في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك .ويتطلب ذلك بناء مقياس متدرج يقيس موقفك وما تعتقده نحو إجراءات تدريس نص القراءة العربية باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي (CO–teaching).

يتكون هذا المقياس من (30) فقرة تمثل كل واحدة سلوكا أو موقفا من إجراءات التخطيط والتنفيذ والتقويم التشاركي لهذه الاستراتيجية ،حيث تتيح لمعلم اللغة العربيسة أن يتشارك مع معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية في تنفيذ نصوص القراءة وفقا لطبيعة المعرفة التي تنتمي إليها ، وقد وضع إمام كل عبارة مقياس خماسي متدرج .

والمطلوب منك الإجابة عن فقرات المقياس على النحو الآتي :

1. اقرأ مقدمة هذا المقياس قراءة فاهمة.

2. اقرأ كل فقرة من فقرات المقياس وحاول فهم مضمون الفقرة .

3. أجب بوضع إشارة (✓) أمام الفقرة وتحت الدرجة المناسبة وفق ما تعتقده أنت .

4. حاول الابتعاد عن الشطب وأجب عن جميع الفقرات كما في المثال التالي :

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
أحب مادة القواعد كثيرًا		✓			

علما بأن إجابتك تفيد أغراض البحث .

شاكرة ومقدرة اهتمامك

فقرات المقياس

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
1	أشعر أن استراتيجية التعليم التشاركي مفيدة لي.					
2	أعتقد أن استراتيجية التعليم التشاركي ستزيد من تفاعلي مع المعلمين في الحصة الصفية.					
3	أتوقع أن تفيدني استراتيجية التعليم التشاركي في فهم المعرفة اللغوية والعلمية في النص في آن معا.					
4	أشعر أن إجراءات التعليم التشاركي تجعل التدريبات والأنشطة اللغوية والعلمية في صورة متكاملة .					
5	أشعر أن التدريس باستراتيجية التعليم التشاركي يفيدني في التواصل اللغوي والاجتماعي مع زملائي الطلبة.					
6	اشعر بالرضا عن مشاركة معلمي المواد الأخرى لمعلم اللغة العربية.					
7	أشعر أن النشاطات اللغوية في التعليم التشاركي مهمة جدا لفهم النص المقروء.					
8	اعتقد أن استراتيجية التعليم التشاركي في تدريس نص القراءة لها دور أساسي في تحقيق التعلم ذي المعنى.					
9	تعمل استراتيجية التعليم التشاركي على تنشيط معارفي اللغوية السابقة مما يؤدي الى تحسين الاستيعاب القرائي.					
10	تؤدي استراتيجية التعليم التشاركي إلى التكامل بين تعلم اللغة و تعلم المعارف الأخرى كالعلوم والاجتماعيات والتربية الاسلامية .					
11	تمكنني استراتيجية التعليم التشاركي من تنمية مهارتي المختلفة في القراءة.					
12	اعتقد أن كل معلم مادة يجب أن يسهم في تعليم مهارات اللغة.					
13	إجراءات التعليم التشاركي تتيح لي ممارسة النقد والتقويم .					
14	أعتقد أن معلم اللغة العربية يمكن أن ينمي لدي الاستيعاب القرائي دون الحاجة إلى اشتراك معلم مادة آخر.					
15	زادت استراتيجية التعليم التشاركي من دافعيتي نحو تعلم المواد الدراسية المختلفة.					

16	لاتؤثر التدريبات اللغوية المصاحبة لاستراتيجية التعلم التشاركي في تحسين أدائي في القراءة .					
17	تعمل استراتيجية التعليم التشاركي على تنشيط معارفي العلمية والاجتماعية والدينية عبر تناول نصوص القراءة .					
18	تطبيق استراتيجية التعليم التشاركي يتطلب مزيدًا من القراءات الخارجية من الطالب والمعلم .					
19	أرى أن استراتيجية التعليم التشاركي مناسبة لتدريس الطلبة على اختلاف مستوياتهم اللغوية والعلمية.					
20	تعمل استراتيجية التعليم التشاركي على توظيف مهارات اللغة العربية في حل المشكلات والقضايا المتعلقة بالمواد الدراسية الأخرى					
21	تنمي استراتيجية التعليم التشاركي لدي أنماط التفكير المختلفة .					
22	أوظف استراتيجية التعليم التشاركي في فهم النصوص المختلفة وتفسيرها.					
23	تسهم استراتيجية التعليم التشاركي في مساعدتي على استيعاب المقروء بمستوياته المختلفة.					
24	أرى أن استراتيجية التعليم التشاركي مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة فقط.					
25	تتيح لي استراتيجية التعليم التشاركي فرصة العمل بروح الفريق في الغرفة الصفية.					
26	تمكن استراتيجية التعليم التشاركي الطلبة في دروس القراءة العربية من اكتساب المعارف المختلفة في المقروء.					
27	اعتقد أن تنفيذ استراتيجية التعليم التشاركي تعمق لدى وعيًا بأنظمة اللغة واستخداماتها.					
28	اعتقد أن إجراءات تنفيذ استراتيجية التعليم التشاركي تتيح لي التعمق في مضامين النص المقروء.					
29	تتيح تدريبات استراتيجيات التعليم التشاركي لي فرصة الحصول على المعاني الضمنية في المقروء.					
30	تجمع التدريبات المستخدمة في استراتيجية التعليم التشاركي ما بين المعرفة العلمية والمعرفة اللغوية والتطبيقية.					

الملحق و

دليل المعلم لتطبيق استراتيجية التعليم التشاركي في تدريس القراءة

الفهرس

المقدمة :

تعد استراتيجية التدريس التشاركي Co-teaching من أهم استراتيجيات التدريس الحديثة التي تحسن تحصيل الطلاب وهي استراتيجية تقوم على التشارك بين معلم اللغة وأحد معلمي المواد الدراسية الأخرى لتحسين مستوى الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة ومن خلال جوانب الشكل والأداء والمضمون ، حيث لا يمكن للطالب اكتساب المعارف العلمية المختلفة من غير فهم النصوص التي تعرض عليه وتفسيرها وتحليلها وإعادة صياغتها. إن التعليم التشاركي استراتيجية هامة وفعالة في الغرفة الصفية لأن المعلمين في العادة يسعون لتلقي النصح ومشاركة الأفكار مع بعضهم ،وذلك لتحسن أدائهم في الغرفة الصفية بما ينعكس ايجابيا على تحصيل الطلبة .

ويشير دوف وهونيج (Dove & Honig, 2010) الى أن نمط العمل التشاركي هو أسلوب تفاعلي بين طرفين يتعاونان معًا في أسلوب موحد من العمل واتخاذ القرار لتحقيق هدف مشترك. فيما أكد بارديني (Pardini, 2006) أهمية عمل المعلمين التشاركي في كونه ينقل المعلم من أسلوب التدريس المنفرد الجامد إلى أسلوب تعاوني أكثر حيوية وفعالية ممكن أن يزيد من قدرات الطالب ويستثير خلفيته المعرفية، و يحسن من معتقداته واتجاهاته نحو تعلم اللغة.

ويمكن تعريف التعليم التشاركي على أنه التشارك بين المعلمين في جميع جوانب تدريس الطالب في الغرفة الصفية (Gately & Fately, 2004). وقد عرفه كل من لانز وديشلر وكيسام (Lanz, Deshler & Kissam, 2004: 22) بأنه قيام خبيرين أو أكثر بالتعليم المشترك لمجموعة متنوعة من الطلبة في مكان واحد. ويتطلب التعليم التشاركي تحديد احتياجات التعليم الفردية للطلبة، وتكييف المنهاج والتعليم وفقًا لذلك.

ولعل أصعب ما يواجهه معلم اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى في العمل على هذه الاستراتيجية هو التخطيط المشترك وتنسي أدوارهم في أثناء تنفيذ الحصة الصفية . ولمساعدة المعلمين / المعلمات الذين يدرسون المجموعة التجريبية باستراتيجية التدريس التشاركي تم إعداد دليل خاص بذلك يهدف إلى :

1) تبصيرهم بمفاهيم أساسية مرتبطة بأبعاد وإجراءات التدريس التشاركي.

2) تطوير المهارات التدريسية لدى معلم / معلمة المجموعة التجريبية في الدراسة.

3) إكساب معلم ومعلمة المجموعة التجريبية مهارات التشارك مع معلمي المواد الأخرى والقدرة على التنسيق فيما بينهم.

4) تدريب معلم ومعلمة المجموعة التجريبية على كيفية تناول نص القراءة في ضوء خبرات معلمي العلوم والتربية الإسلامية والاجتماعية .

5) تقديم أشكال العون الفني المتعلقة بالتخطيط اليومي لتنفيذ نص القراءة بالتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى .

مكونات الدليل

يمكن القول ان استراتيجية التدريس التشاركي هي مجموعة من الإجراءات التي تستخدم في تنفيذ درس القراءة العربية المقررة لطلبة الصف التاسع الأساسي وهي إجراءات منظمة تتيح لمعلم العلوم أو الاجتماعيات أو التربية الإسلامية مشاركة معلم اللغة العربية في تناول نصوص القراءة وفقا للطبيعة المعرفية للنص ، وتبادل الخبرات بينهما لتحقيق الأهداف المتوخاة من درس القراءة.

أ- مبادئ وأسس استراتيجية التدريس التشاركي

على الرغم من أن مفهوم التدريس التشاركي ليس جديدًا في التعليم، الا أن هناك العديد من الترتيبات التربوية والطرائق في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية تشير إليه فهو التعاون Cooperation عند البعض وهو التعلم النشط Active Learning عند مجموعة أخرى من الباحثين(Handler,2006). وهو ليس مجرد قيام معلم بتدريس موضوع ما يتبعه معلم آخر بتدريس مفاهيم علمية أو دينية او رياضية داخل ذلك الموضوع، بل يتعدى ذلك إلى تحمل مسؤولية تقديم المعلومات للمتعلمين بشكل بنائي يجمع بين إكسابهم مهارات اللغة المختلفة و المفاهيم العلمية ذات العلاقة (معلم العلوم ومعلم اللغة) (Kavale & Forness,2000).

والتدريس التشاركي لا يتم عندما يقوم معلم بتنفيذ درس ما، بينما يجلس معلم آخر للمراقبة، لأن تلك مهمة ملاحظين متطوعين يأتون للغرفة الصفية لأهداف محددة. إن التدريس التشاركي عبارة عن مشاركة الأفكار والتخطيط المسبق والتفاهم بين المعلمين، لتنفيذ درس متكامل من جوانبه المختلفة. يكتسب فيه المتعلم بشكل متوازن المعلومات اللغوية والأدبية والعلمية والثقافية والدينية في آن واحد.

وتقوم استراتيجية التدريس التشاركي على مجموعة من الأسس (Murawski, 2001 Handler, 2006 Kloo & Zigmond, 2008) هي :

1. تحديد أهداف مسبقة يتفق عليها المعلمان .
2. اعتقاد المعلمين بأن وجودهما معا في موقف التعليم اللغوي يسهم في مساعدة الطلبة تحسين مهارات الاستيعاب القرائي المستهدفة علمية كانت ام دينية ام اجتماعية .
3. إدراك أن دور كل من معلم المادة ومعلم اللغة مؤثر ومهم في تنفيذ الموقف التعليمي.

4. اعتماد التخطيط التشاركي المسبق من حيث إجراءات تنفيذ التدريس والنشاطات التعليمية التعلمية المصاحبة ، وهذا يؤدي الى زيادة دافعية كلا من معلم المادة ومعلم اللغة .

ب- مزايا استراتيجية التدريس التشاركي

1. يتسم عمل المعلمين في هذه الاستراتيجية بالتنسيق المسبق والتخطيط والسعي لتلقي النصح ومشاركة الأفكار مع بعضهم البعض وذلك لتحسين أدائهم في الغرفة الصفية بما ينعكس إيجابًا على تحصيل الطلبة.
2. استخدام المعلمين لأسلوب موحد في التفاعل و العمل واتخاذ القرار لتحقيق هدف مشترك.
3. ينقل المعلم من أسلوب التدريس المنفرد الجامد إلى أسلوب تعاوني أكثر حيوية وفعالية قد يزيد من قدرات الطالب ويستثير خليفته المعرفية، و يحسن من معتقداته واتجاهاته نحو تعلم اللغة.
4. يمكن لهذه الاستراتيجية أن تمكن المعلمين من تحديد احتياجات التعليم الفريدة للطلبة، وتكييف المنهاج والتعليم وفقًا لذلك.
5. تعد استراتيجية التدريس التشاركي استراتيجية فعالة ومهمة عند الحاجة للتعليم المسبق للمهارات أو مراجعتها لبعض المتعلمين. ويوفر استخدام التقييم المعياري، البيانات الضرورية عن جميع المتعلمين.
6. يتيح للمتعلم الاستفادة من المهارات والخبرات والمتنوعة لأكثر من معلم في نفس الحصة.
7. يتيح للمتعلم تلقي التغذية الراجعة من المعلم الذي يراقب أو يوجه أو يساعد في أثناء شرح المعلم الأخر للحصة الدراسية.

ج- إجراءات تنفيذ استراتيجية التدريس التشاركي للنص القرائي

فيما يلي عرض لأبرز الإجراءات التدريسية التي يقوم بها كل من معلم اللغة ومعلم المادة المشارك في تناول نص القراءة المقرر، علمًا بأنّ هذه الإجراءات التعلمية التعليمية تتم في ضوء تخطيط مشترك مسبق بين معلم المادة ومعلم اللغة العربية:

1. يمهد معلم اللغة للتدريس بطريقة من طرق التمهيد المختلفة المناسبة لطبيعة النص، بهدف استثارة الخبرات السابقة المرتبطة بموضوع النص.
2. يوضح المعلم للطلبة ما سيقوم به بالتشارك مع معلم المادة لمعالجة نص القراءة من حيث الشكل والمضمون وتحقيق النتاجات المستهدفة التي يمكن أن يتم إعلانها للطلبة مسبقًا وذلك في محاولة لتدريب الطلبة على المشاركة والتفاعل بإيجابية.
3. أدوار معلم المادة: ينوع معلم المادة (معلم العلوم، معلم الدراسات الاجتماعية، معلم التربية الإسلامية) في أساليب تفسير المفاهيم الأساسية والحقائق والتعميمات والتطبيقات المرتبطة بالمادة. وفي الوقت ذاته يقوم معلم اللغة بمتابعة أداءات الطلبة، وتدوين بعض الملاحظات عن التفاعل من حيث سلامة اللغة ومدى مبادرة الطلبة في التفاعل مع معلم المادة. ويتيح معلم المادة للطلبة تنفيذ مهمات لغوية شفوية وكتابية وقرائية قائمة على انتقال أثر التدريب والتعلم للمفاهيم والمعلومات المتخصصة، ويكون دور معلم اللغة متابعة الطلبة وتقديم أشكال العون اللازمة لضمان مشاركتهم بصورة إيجابية في عمليات التعلم والتعليم.
4. أدوار معلم اللغة: يتعاون معلم اللغة مع الطلبة في تنفيذ مهمات لغوية قائمة على التعلم السابق تهدف إلى مساعدة الطلبة على تنمية مهارات قرائية (أداء واستيعاب) كأن يقدم أنموذجا للأداء القرائي يستخدم فيه محتويات علمية، واجتماعية، ودينية من النص مدار

المعالجة، وينفذ بالتعاون مع الطلبة مهمات قرائية ولغوية قائمة على الربط ما بين ما قدمه معلم المادة، وما تتطلبه النتاجات المستهدفة من تدريس نص القراءة مثل: تكليف مجموعات بعمل ملخصات، واستنتاجات، وإصدار أحكام، أو إعادة صياغة نص معين، أو ممارسة عمليات تحليلية بنائية. ويقوم معلم المادة بمتابعة الطلبة وتقديم أشكال العون في ميدان التخصص.

5. ينهي المعلمان الحصة بتقديم ملخصات أو توجيه الطلبة نحو ممارسة تطبيقات حياتية لما في النص من أفكار، وتكليفهم ممارسة قراءات خارجية متنوعة لتحسين أدائهم في القراءة في مجالات المحتوى المختلفة.

تنفيذ الدروس المقررة باستراتيجية التدريس التشاركي (Co-teaching)

الوحدة الأولى: سورة القصص.

سورة القصص من السور المكية ،تعالج آياتها الكريمة أصول العقيدة من توحيد ورسالة وبعث،وتبحث في الصراع بين الحق والباطل ، ممثّلا بقصة فرعون وبني اسرائيل ، كما تبحث في منطق الايمان ومنطق الطغيان بالثروة والمال ، ممثّلا بقصة قارون مع قومه وهي موضوع هذه الايات الكريمة . (خلفية النص دينية)

التخطيط التشاركي المسبق :(ماقبل التنفيذ)

يتشارك معلم اللغة ومعلم التربية الاسلامية من خلال جلسة مشتركة قبل التدريس بقراءة النص وتحليله وبناء على هذا التحليل يحددان :

- أبرز الأفكار والقضايا المطروحة في النص :

- ذكر بعض الأدلة والبراهين الدالة على عظمة الله وسلطانه ، تذكيرا للعباد بوجوب شكر النعم .

- الوحدانية لله ، وحجة الله على الناس يوم القيامة .

- ذكر قصة (قارون)، وهي قصة الطيغان بالمال ،ونهايته المشؤومة ، وهي نتيجة الاستعلاء والغرور والطغيان .

- جزاء المتقين الدار الآخرة وهي الجنة .

2- تحديد المفاهيم الأساسية والمفردات والتراكيب الجديدة التي لم يسبق للطالب التعرف عليها. مثل (بغى ، لتنوأ ، منّ) (تركيب لغوي (ويكأن)

3- يحددان الأنشطة والمهام والتطبيقات اللغوية :

مثال: قال تعالى "ثواب الله خير لمن امن"

يكلف معلم التربية الاسلامية بعض الطلبة تلاوة الآية مطبقين حكم الإدغام

- يكلف معلم اللغة العربية الطلبة توظيف التركيب (ويكأن) في جمل مختلفة من إنشائهم ثم يقوم بتدوين بعض الجمل على السبورة ويناقشها مع الطلبة.

- تكليف الطلبة الحديث عن أثر الثرو ة في الشخص الذي يمتلكها سلبا وإيجابا مستخدما الأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة مدة ثلاث دقائق .

- **النتاجات المستهدفة : يتفق المعلمان على النتاجات المستهدف تحققها في نهاية الدرس :**

- يتلو الطالب الآيات الكريمة بصورة صامتة فاهمة في زمن محدد.

- يتلو الطالب الآيات الكريمة تلاوة صحيحة مظهرا الإدغام ومتمثلا الأستفهام والتمني.

- يوضح الطالب معاني المفردات والتراكيب الجديدة الناتجة عن تحليل النص.

- يستخرج الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.

- يربط السبب بالنتيجة حيثما ورد ذلك في النص.

- يلخص كتابة المعنى العام للآيات الكريمة التي تم تناولها.

- **المفردات والتراكيب الجديدة : حدد المعلمان هذه المفردات بناء على تحليليهما النص إذ إنها لم ترد في الصفوف السابقة وهي جديدة على القاموس اللغوي للطالب.**

بغى ، لتنوأ ، منّ ، خسفنا ، يقدر ، الإدغام ، المجرمون

تركيب لغوي (ويكأن)

إجراءات التدريس

الحصة الأولى (الزمن 45 دقيقة)

- يمهد معلم اللغة العربية بالحديث عن صفات المتكبر محاورا الطلبة في ذلك.

- يقدم معلم اللغة العربية معلم المادة مرحبا به وموضحا دوره التشاركي في تخطيط وتنفيذ هذا الدرس .
- يبين معلم التربية الاسلامية أهمية اللغة العربية في تفسير نصوص القرآن بإيجاز تاليًا

نص الآية :

(وكذلك أنزلناه قرآنا عربيا وصرفنا فيه من الوعيد لعلهم يتقون أو يحدث لهم ذكرا)

- يكلف معلم اللغة العربية الطلبة قراءة الآيات قراءة صامتة فاهمة ثم يوجه مجموعة من الأسئلة عن موضوع الآيات الكريمة :

1) ما الفكرة العامة في الآيات الكريمة؟

2) ما الشخصية المحورية التي سردت الآيات قصته.

- يتلقى المعلمان الإجابات من الطلبة ويناقشانها ويعقبان عليها

- يتلو معلم التربية الاسلامية الآيات الكريمة تلاوة جهرية مراعيا أحكام التجويد .

- يكلف معلم التربية الإسلامية الطلبة التلاوة الجهرية بعد الاستماع لتلاوته .

- يتابع معلم اللغة العربية تلاوة الطلبة مراعيا الناحية اللغوية ومخارج الألفاظ والتنغيم الصوتي.

- يتابع معلم التربية الاسلامية تلاوة الطلبة مستوقفا الطالب عند ورود حكم تجويدي مراعيا أحكام الإدغام ومدونا الآيات التي يرد فيها حكما من أحكام الإدغام على السبورة.

- يتجول معلم اللغة العربية بين الطلبة ملاحظا أداءهم من حيث سلامة اللغة ومدى مبادرتهم في التفاعل مع معلم المادة ومصححا اخطاء الطلبة في أثناء تطبيق احكام الإدغام.

- يكلف معلم اللغة العربية أحد الطلبة قراءة الآية التي وردت فيها مفردة (المجرمون).

- يوجه السؤال الآتي : ما جذر كلمة "المجرمون" بالرجوع إلى المعجم الإلكتروني ، ويتلقى إجابات الطلبة ويناقشهم في معنى "المجرمون" من الناحية اللغوية.

- يوضح معلم التربية الاسلامية المقصود بحكم الإدغام وأقسامه مع إعطاء مجموعة من الأمثلة

الإدغام نوعان :

1) بغنة : إدخال النون الساكنة ، أو التنوين ،

في أحد حروف الإدغام (ي ، م ، و ، ن)

بحيث يصيران حرفا واحدا مشددا بغنة . مثال: قال تعالى (أشد منه قوة وأكثر جمعا)

وقال تعالى (لمن يشاء)

يكلف بعض الطلبة تلاوة الآية مطبقا حكم الإدغام

2) بغير غنة : إدخال النون الساكنة أو التنوين في أحد حرفي الإدغام (ر ، ل) بحيث يصيران حرفا واحدا مشددا من غير غنة

مثال: قال تعالى "ثواب الله خير لمن امن"

يكلف معلم التربية الاسلامية بعض الطلبة تلاوة الآيات مطبقين حكم الإدغام

- يتابع معلم التربية الإسلامية تلاوة الطالب للآية الكريمة متجولا بين الطلبة في أثناء بحثهم في المعجم مجيبا عن استفساراتهم .
- يوجه معلم التربية الاسلامية السؤال الآتي : ما معنى مفردة "المجرمون" كما وردت في الآيات الكريمة ، ثم يناقش إجابات الطلبة موضحا معنى مفردة (المجرمون) من الناحية الفقهية كما وردت في الآية الكريمة ،مقارنا بين المعنيين ومعززا إجابات الطلبة.
- يتابع معلم اللغة العربية تفاعل الطلبة مدونا ملاحظاته.
- يكلف معلم اللغة العربية أحد الطلبة قراءة الاية التي وردت فيها مفردة بغى .
- يوجه السؤال الآتي : ما جذر كلمة "بغى" بالرجوع إلى المعجم الإلكتروني ، ثم يقوم بتوضيح معنى مفردة بغى من الناحية اللغوية .
- يتابع معلم التربية الاسلامية تلاوة الطالب للآية الكريمة متجولا بين الطلبة في أثناء بحثهم في المعجم .
- يوجه معلم التربية الاسلامية السؤال الآ تي: ما معنى مفردة "بغى" كما وردت في الآيات الكريمة؟ وكيف بغى قارون على قومه ؟ ثم يناقش إجابات الطلبة معقبا عليها.
- يكلف أحد الطلبة قراءة الآية التي وردة فيها مفردة بغى .
- يتابع معلم اللغة العربية تفاعل الطلبة مدونا ملاحظاته.

- يوجه معلم اللغة العربية السؤال الآتي : ما جذر كلمة "لتنوآ" بالرجوع إلى المعجم الالكتروني ثم يقوم بتوضيح معنى مفردة لتنوآ من الناحية اللغوية .

- يتابع معلم التربية الاسلامية تلاوة الطالب للاية الكريمة متجولا بين الطلبة اثناء بحثهم في المعجم مجيبا عن استفساراتهم .

- يوجه معلم اللغة العربية السؤال الآ : ما متيعنى مفردة "لتنوآ" كما وردة في الآيات الكريمة؟ ثم يناقش المعلمان إجابات الطلبة ويعقبان عليها .

- يدون الآية الكريمة رقم "82 "

(الله يبسط الرزق لمن يشاء من عباده و**يقدر**)

ثم يدون الجملة الآتية :

1) **يقدر** الطالب معلميه

2) هل **يقدر** أحمد على رفع هذا الكرسي

- يكلف معلم اللغة العربية الطلبة التفريق بين المعنى في الكلمات التي خط تحتها.

- يتابع معلم التربية الاسلامية إجابات الطلبة مدونا ملاحظاته.

- يوجه معلم التربية الاسلامية السؤال الآتي : كيف يقدر الله الرزق ؟ ثم يناقش إجابات الطلبة مبينا معنى ويقدر كما وردت في الآية وهي عكس السعة والبسط .

- يتابع معلم اللغة العربية تفاعل الطلبة مدونا ملاحظاته.

التطبيقات

التطبيق الاول : تدريب (1)

تحسين مهارة الاداء القرائي والتلوين الصوتي(التنغيم).

يعرض معلم اللغة العربية الآيات الكريمة الواردة في التدريب على شريحة الكترونية مستخدما جهاز العرض مكلفا احد الطلبة القراءة متمثلا أسلوب الاستفهام .

قال تعالى " ويوم يناديهم فيقول أين شركائي الذين كنتم تزعمون "

وقال تعالى " أولم يعلم أن الله قد أهلك من قبله من القرون من أشد منه قوة وأكثر جمعا "

يعزز قراءة الطالب من خلال الاستعانة بقراءة لأحد القراء عن طريق جهاز الحسوب

- بتجول معلم التربية الاسلامية بين الطلبة معقبا على تلاوة الطالب.

تدريب رقم (2)

يعرض معلم التربية الاسلامية الآية الكريمة الآتية باستخدام جهاز العرض :

" ياليت لنا مثل ما أوتي قارون إنه لذو حظ عظيم "

مكلفا الطلبة تمثل التمني واظهار التنبيه بحرف النداء (يا) .

- يعقب المعلمان على القراءة ويعززان تلاوة الطلبة.

التطبيق الثاني: تدريب (1)

تدريب الطلبة على مهارة تحديد المفردات ، التراكيب ..... احداث من النص (استخراج المرادفات)

- يوجه معلم اللغة العربية الطلبة نحو استخراج مرادف كل من الكلمات الآتية : يكذبون ، أصحاب ، اطلب ، يوسع .
- يتلقى المعلمان الإجابات من الطلبة ويديران نقاشا عنها ثم يثبتان الإجابات على السبورة

تدريب (2)

تدريب الطلبة على مهارة تحديد المفردات ، التراكيب ..... أحداث من النص (استخراج الأضداد)

- يوجه معلم اللغة العربية الطلبة نحو استخراج مرادف كل من الكلمات الىتية : الباطل ، الصالح .
- يتجول المعلمان بين الطلبة في اثناء بحثهم عن الإجابات ويناقشانها ويعقبان عليها.

تدريب (3)

تدريب الطلبة على مهارة استخدام التراكيب اللغوية.

- يطلب معلم اللغة العربية من الطلبة كتابة التركيب اللغوي (ويكأن).
- يكتب معلم اللغة العربية التركيب (ويكأن) على السبورة ويناقشهم رسم الكلمة ويصحح أداءهم الكتابي .
- يكتب معلم اللغة العربية الجملة الاتيةعلى السبورة (ويكأن الليل لا ينجلي) ويناقش الطلبة في معنى التركيب (ويكأن) في هذه الجملة.
- يتجول المعلم بين الطلبة متابعا و معقبا على إجاباتهم.
- يكلف معلم اللغة العربية الطلبة توظيف التركيب (ويكأن) في جمل مختلفة من إنشائهم ثم يقوم بتدوين بعض الجمل على السبورة ويناقشها مع الطلبة.
- يتلو معلم التربية الاسلامية الآية الكريمة التالية :

(ويكأنه لا يفلح الظالمون) موضحا معنى التركيب (ويكأن) في هذه الآية

(بمعنى أعجب ل ،أو :ألم تر أن).

التطبيق الثالث

تدريب (1)

إظهار بعض مظاهر رحمة الله في الكون وربطها بواقع الحياة.

- يعرض معلم التربية الاسلامية مجموعة من الصور تبين مظاهر رحمة الله في الخلق تاليا مجموعة من آيات الرحمة. قال تعالى "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لما تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون "(النحل : 78).

مقدما شرحا مبسطا لها ثم يكلف الطلبة ذكر أهم مظاهر الرحمة الواردة في النص

- يكلف معلم التربية الاسلامية الطلبة ذكر أهم مظاهر الرحمة الواردة في النص وإعطاء أمثلة على مظاهر الرحمة من حياتهم اليومية .
- يتلقى المعلمان اللإجابات من الطلبة ويعقبان عليها.

تدريب (2)

تدريب الطلبة على مهارة ابداء الرأي وأسلوب الحوار والمناقشة .

- يقسم المعلمان الطلبة إلى مجموعات متساوية ثم تعطى ورقة عمل لكل مجموعة حيث تحتوي الايات ا : "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين "

1) أعطاك الله ثروة كبيرة فكيف يمكنك استغلالها؟

2) برأيك كيف يمكن ان يكون الإنسان مصلحا في الإرض أو مفسدا فيها؟

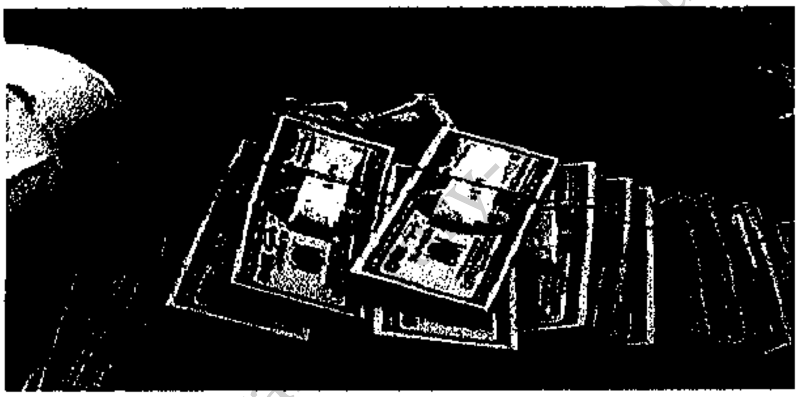
3) كيف وازن الإسلام بين الحياة المادية

- يكلف معلم اللغة العربية الاجابة عن الاسئلة في ورقة العمل ثم ، يتلقى المعلمان الإجابات من المجموعات ويديران حوارا بين المجموعات ويعقبان على اجابات الطلبة.

تدريب (3)

تدريب الطالب على مهارة النقد

4) يعرض معلم اللغة العربية موقفا تعليميا يظهر رجلا يعمل ليل نهارلغاية جمع المال وكنزه.



(انقد الموقف كما تظهره الصورة)

5) يدير معلم اللغة العربية حوارا بين الطلبة معقبا على إجاباتهم .

6) يشارك معلم التربية الإسلامية في إدارة الحوار والتعقيب على إجابات الطلبة تاليا مجموعة من الآيات التي تحث على العمل والعبادة معا .

قال تعالى : " ولو بسط الله الرزق لعباده لبغوا في الأرض "

قال تعالى " فإذا قضيت الصلاة فانتشروا في الأرض وابتغوا من فضل الله واذكرو الله كثيرا لعلكم تفلحون "

قال تعالى"وآخرون يضربون في الأرض يبتغون من فضل الله "

<u>التقويم</u> : يتشارك المعلمان في تحديد طرائق التقويم من (ملاحظات ، قوائم شطب ، سلالم تقدير)

أ. التكويني – (متابعة تفاعل الطلبة وأدائهم في أثناء الحصص الصفية ، ثم تدوين الملاحظات)

ب. الختامي – أوراق عمل ، التطبيقات والمهام الخارجية كما يأتي :

التطبيقات والمهام الخارجية

يكلف المعلمان الطلبة بـــــ :

1) البحث في شبكة الانترنت عن قصص حول جمع المال وأوجه انفاقه وبيان أثر ذلك على المجتمع المسلم على شكل تقرير ومشاركتها مع باقي الزملاء.

- يتسلم معلم اللغة العربية التقارير من الطلبة ، يختار بعضا منها بطريقة عشوائية ويكلف الطلبة قراءتها ومناقشتها أمام زملائهم معقبا عليها ومصححا الأخطاء معززا الطلبة.

2) تكليف الطلبة الحديث عن أثر الثروة في الشخص الذي يمتلكها سلبا وإيجابا مستخدما الأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة مدة ثلاث دقائق .

- يستمع المعلمان لحديث بعض الطلبة ويديران الحوار عن أثر الثروة على الشخص الذي يمتلكها سلبا وإيجابا

3) تكليف الطلبة إعادة صياغة الآيات الكريمة على شكل قصة مستخدمين الحوار بنوعيه الداخلي والخارجي.

- يتسلم المعلمان القصص من الطلبة ويقومان بقراءتها وتصحيحها مراعيان الناحية الإملائية والنحوية ودقة الصياغة ثم يعيدان القصص للطلبة مع التغذية الراجعة المكتوبة.

الوحدة الثانية: رسالة جلالة الملك إلى أبنائه الطلبة

" رسالة وجهها جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين إلى أبنائه الطلبة في مستهل العام الدراسي 2005 / 2006 .وقد قرئت على مسامع الطلبة خلال الإذاعة المدرسية يوم الاثنين 2005/8/22 م في مدارس المملكة جميعها .

حملت الرسالة جملة من الأفكار التي تتضمن اهتمام جلالته في تحديث مسيرة التعليم وتطويرها وتوفير الحياة الكريمة للمعلمين والمعلمات ليقوموا بواجبهم خير قيام .

التخطيط التشاركي المسبق :(ما قبل التنفيذ)

يتشارك معلم اللغة ومعلم التربية الاجتماعية بقراءة النص وتحليله وبناء على هذا التحليل يحددان

- أبرز الأفكار والقضايا المطروحة في النص :
- الطلبة ثروة الوطن .
- العلم والمعرفة رسالة شرف .
- رسالة العلم والمعرفة لا تكتمل إلا بدعم المعلمين والمعلمات لأنهم يشكلون عماد العملية التعليمية والتربوية .
- حرص جلالة الملك على تطوير التعليم .
- الإسلام ينبذ الإرهاب والتطرف .
- مفهومنا للإسلام ورسالته .

2- تحديد المفاهيم الأساسية والمفردات والتراكيب الجديدة التي لم يسبق للطالب التعرف اليها.

النبرة الخطابية ، الأنموذج ، التطرف ، الإرهاب ـــ حقوق الإنسان

- **النتاجات المستهدفة : يتفق المعلمان على النتاجات المستهدف تحققها في نهاية الدرس :**

- يقرأ الطالب بعض فقرات النص قراءة صامتة في زمن محدد.
- يقرأ الطالب أجزاء من النص قراءة جهرية صحيحة معبرة مراعيا الجمل الاستهلالية والختامية ومتمثلا النبرة الخطابية .
- يوضح الطالب معاني المفردات والتراكيب الجديدة .
- يستخلص الطالب الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.
- يميز بين الحقائق والآراء في المقروء.
- يلخص أهم الأفكار التي وردت في النص المقروء.
- يقدم اقتراحات منطقية لتغيير نظرة الديانات الأخرى، والشعوب للمسلمين على أنهم إرهابيون.

إجراءات تنفيذ الدروس

الحصة الأولى (45 دقيقة)

- **معلم اللغة :** يمهد للنص بالحديث عن اهتمام جلالة الملك بالتعليم، وأهم انجازاته في هذا القطاع، ويعرض صورًا تبين اهتمام جلالة الملك بالتعليم **(5د)**





- يشارك الطلبة الاهداف التي ستتحقق بعد قراءة النص، وما سيقوم به مع معلم الدراسات الاجتماعية.

- يكلف معلم اللغة العربية الطلبة قراءة النص قراءة صامتة **(10د)**

- يوجه معلم اللغة العربية الأسئلة الآتية عن مضمون النص

س1: ما الفكرة العامة في النص ؟

س2: ما المناسبة التي وجهت فيها الرسالة ؟

- يتلقى معلم اللغة العربية ومعلم الدراسات الاجتماعية الإجابات ويعقبان عليها.

- يستمع الطلبة إلى نموذج قراءة المعلم الجهرية **(15د)**

- يكلف معلم اللغة العربية الطلبة قراءة أجزاء من النص قراءة جهرية مراعيا الجمل الاستهلالية والختامية ومتمثلين النبرة الخطابية .

- يقدّم معلم العلوم نبذة عن حقوق الإنسان مثل حق التعلم وحق العمل وحق العيش في أمان وحق المساواة **(15د)**.

- يوجه السؤال الآتي : ما سبب توجيه جلالة الملك هذه الرسالة إلى فئة الطلبة من الشعب الاردني

- يتلقى المعلمان الإجابات من الطلبة ويناقشاها ويعقبان عليها موضحين سبب مخاطبة هذه الفئة على وجه الخصوص وما تمثله من أهمية .

التطبيقات

الحصة الثانية (45د)

تدريب (1) .

- يكلف معلم اللغة العربية الطلبة تطبيق الأداء الوارد في ص (19) (15د)
- يكلف معلم اللغة العربية أحد الطلبة قراءة جملة "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته" ، مبرزا الفرق في طريقة الأداء استهلالا وختاما، يقرأ المعلم الجملة ويطلب من الطلبة تكرارها فرادى وجماعات .
- يتابع معلم الدراسات تفاعل الطلبة ويقوم بقراءة جملة " السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

تدريب (2)

- يطلب معلم اللغة العربية من أحد الطلبة قراءة الجملة الآتية متمثلا النبرة الخطابية (15د)

(أبنائي وبناتي الطلبة الأعزاء)

(إننا نؤكد لكم وانتم تحظون بعميق اهتمامي ورعايتي ، حرصنا الكامل على المضي في تحديث وتطويري مسيرة التعليم والنهوض بها)

- يقرأ معلم اللغة الجملة ويكلف الطلبة التكرار فرادى وجماعات.
- يتابع معلم الدراسات تفاعل الطلبة مع معلم اللغة وبكتب ملاحظاته.

تدريب (3)

- يكلف معلم اللغة بعض الطلبة قراءة العبارة في التدريب مراعين مواطن الوصل :

(ولهذا فإننا نؤكد أن المدرسة هي الركن الأساسي في التوعية بجوهر وحقيقة ديننا الإسلامي العظيم) (15د).

التطبيق الثاني / التدريب الأول

الحصة الثالثة (45 دقيقة).

- يكلف معلم اللغة العربية احد الطلبة قراءة معاني المفردات الواردة في التدريب ص(20) ومناقشة الطلبة دلالة كل مفردة (نعوّل ، نعتمد /الهمم، جمع همة وهي العزيمة القوية / رفدهم ، دعمهم /الانغلاق والتعصب ، عدم تقبل الاخرين وعدم التواصل معهم) (10د)

- يطلب معلم اللغة من يعض الطلبة وضع المفردات في جمل مفيدة ، ويتلقى المعلمان إجابات الطلبة وتثبيت مجموعة من الجمل على السبورة .

- **يوزع المعلمان** بطاقة مصورة كتب عليها (الإرهاب، التطرف) ويكلف الطلبة العمل ثنائيا ومناقشة هاتين الكلمتين والخروج بمعنى كل منها وإيجاد الفرق بينهما (10د).



- يتجول المعلمان بين الطلبة ويقدمان التغذية الراجعة ، ويجيبا عن استفسارات الطلبة .

- يتلقى معلم الدراسات الاجتماعية إجابات الطلبة يناقشهم ويعقب عليها ويوضح الفرق بين معنى المفردتين (الإرهاب ، التطرف) .

تدريب (2) (10د)

– يكلف معلم اللغة العربية احد طلبة الصف قراءة الجملتين والتفريق في المعنى بين الكلمتين اللتين خط تحتهما .

أ. الذين يشكلون عماد العملية التعليمية والتربوية

رفيع العماد طويل النجاد

– يتلقى معلم اللغة العربية الإجابة من الطالب، ويطلب من زملائه تصحيح الأخطاء إن وجدت ثم يعقب على الإجابة، ويثبتها على السبورة .

– يكرر هذا الإجراء في المهمة الخاصة بالجملتين :

ب يشهد العالم تقدما كبيرا

قوله تعالى (**وَيُشْهِدُ اللَّهَ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ**)

– يتابع معلم الدراسات الاجتماعية ويقدم التغذية الراجعة مجيبا على استفساراتهم ومقربا معنى المفردة اليهم .

تدريب (3) (5د)

– يكلف معلم اللغة العربية الطلبة بوضع الكلمات (يشهد، الإرهاب، الخصام) في جمل مفيدة من إنشائهم .

تدريب (4) (10د)

– يوجه معلم اللغة العربية الطلبة إلى المعجم الوسيط لاستخراج معاني الكلمات: أزجي ، المضي ، تشحذ ، تليق .

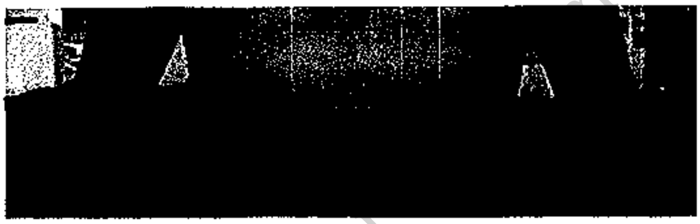
– يوضح معلم اللغة كيفية استخراج معاني المفردات من المعجم بداية وكتابتها على السبورة .

– يقدم معلم الدراسات الاجتماعية التغذية الراجعة مجيبًا عن استفسارات الطلبة في أثناء بحثهم في المعجم .

التطبيق الثالث /التدريب (1)

الحصة الرابعة (45 دقيقة):

– يوزع المعلمان ورقة عمل على الطلبة تحتوي رسما كاريكاتوريا لرجل مسلم ملتح يرتدي زيا اسلاميا رابطا حول خصره حزاما ناسفا ويدرج أسفل هذا الرسم الأسئلة الآتية : **(5د)**



س1: فسر سبب نعت المسلمين بالإرهاب ؟

س2: انقد القول التالي مع التبرير :(يقولون إن الإسلام يشجع الإرهاب) .

– قدّم مجموعة من الاقتراحات من خلالها تغير نظرة الشعوب الأخرى للمسلمين وتنفي بها صفة العنف والإرهاب عنهم .

– يتجول المعلمان بين الطلبة ويقدمان التغذية الراجعة ، ومن ثم يتلقى معلم المادة الإجابات ويفتح باب النقاش ويعقب على النقاش مع ملاحظات معلم اللغة ، وفي هذه الاثناء يدون معلم اللغة الملاحظات ويتابع تفاعل الطلبة **(35 د).**

<u>التقويم</u>: يتشارك المعلمان في تحديد طرائق التقويم من (ملاحظات ، قوائم شطب ، سلالم تقدير)

أ. التكويني – (متابعة تفاعل الطلبة وأدائهم في أثناء الحصص الصفية ، ثم تدوين الملاحظات)

ب. الختامي – اوراق عمل ، التطبيقات والمهام الخارجية كما يأتي :

التطبيقات والمهام الخارجية :

- تكليف الطلبة تلخيص أبرز الأفكار التي وردت في الرسالة بفقرة مترابطة بكلماتهم وأسلوبهم (10د).

- توجيه الطلبة إلى شبكة الانترنت ، وكتابة تقرير عن أهم انجازات جلالة الملك في قطاع التعليم باستخدام برنامج العروض التقديمية (25د)

- يتحدث الطلبة عن واجبهم تجاه معلميهم ومعلماتهم (10د).

الوحدة الثالثة: مرض الساد

الساد مرض من أمراض العين الذي لا يمكن تجنبه في الشيخوخة لارتباطه بتقدم السن،وفي هذا المقال يعرف الكاتب بمرض الساد وبأسباب الإصابة به وبطرق الوقاية منه ، ويلقي الضوء على تطور طرق علاجه، بدءا بالجراحة التقليدية ، فالجراحة بالموجات الصوتية ، وصولا إلى أشعة الليزر التي أصبح علاج الساد بوساطتها مألوفا لدى الناس.

التخطيط التشاركي المسبق :(ماقبل التنفيذ)

يتشارك معلم اللغة ومعلم التربية الاسلامية بقراءة النص وتحليله وبناء على هذا التحليل يحددان:

- تعريف الساد .
- أعراضه ، أسبابه
- الوقاية منه.
- تطور طب العيون .
- اختراع جهاز (الفاكو) ذي الموجات فوق الصوتية .
- العلاج بأشعة الليزر .

- الليزر يعيد رؤية العين واضحة

2- تحديد المفاهيم الأساسية والمفردات والتراكيب الجديدة التي لم يسبق للطالب التعرف اليها.

أشعة الليزر، جهاز الفاكو،الكورتيزون، الحدقة، القرنية.

- النتاجات المستهدفة : يتفق المعلمان على النتاجات المستهدف تحققها في نهاية الدرس :

- يقرأ الطالب النص قراءة صامته ضمن زمن محدد

- يقرأ الطالب أجزاء من النص قراءة جهرية صحيحة مظهرا أصوات الصفير المهموسة ، والإلقاء الدعائي

- يوضح الطالب معاني المفردات والتراكيب الجديدة في النص المقروء بأساليب متنوعة

- يستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء

- يوازن بين علاج مرض الساد بالجراحة التقليدية وعلاجه بأشعة الليزر.

- يستنتج خطرين للإصابة بالساد في أثناء قيادة السيارة.

- يربط السبب بالنتيجة حيثما وردت في النص المقروء

- يوضح جمال التصوير الفني في النص المقروء.

الحصة الأولى (الزمن: 45 دقيقة)

- يمهد معلم اللغة العربية للنص بالحديث عن نعمة البصر. وأهميتها في حياتنا ، وأنها من أعظم ما منحنا اياه الله (5د)

- يقوم معلم اللغة بتوضيح ما سيقوم به بالتشارك مع معلم العلوم لمعالجة نص القراءة من حيث المضمون وتحقيق النتاجات المستهدفة.

- يكلف معلم اللغة قراءة النص قراءة صامتة ضمن زمن محدد يلي ذلك الاجابة عن الاسئلة:

س1: ما المرحلة العمرية التي يرتبط بها مرض الساد؟ **(10د)**

س2: ما أعراض الاصابة به؟

- يتلقى المعلمان الإجابات من الطلبة بشكل فردي.

- يقرأ معلم اللغة جزءًا من النص قراءة جهرية مكلفا بعض الطلبة بقراءة أجزاء من النص المقروء قراءة جهرية.

- يقوم معلم العلوم بتوضيح بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في النص مثل أشعة الليزر مبينا الفرق بين هذة الأشعة الليزرية المخففة للاستخدام الطبي وأشعة الليزر لأغراض أخرى مستخدما جهاز العرض ومظهرا الفرق بينهما من حيث الشكل وطرائق الاستخدام.

- يطرح السؤال الآتي : ما هي مادة الكورتيزون؟ ما هي استخداماتها ؟

- يتلقى المعلمان الإجابات مع التعزيز ثم يقدم معلم العلوم شرحا موجزا عن مادة الكورتيزون واستخداماتها الطبية المتعددة **(5د)**



- يتلقى المعلمان الإجابات مع التعزيز ثم يقدم معلم العلوم شرحا موجزا عن مادة الكورتيزون واستخداماتها الطبية المتعددة **(5د)**

الحصة الثانية (الزمن: 45 دقيقة):

التطبيقات /التطبيق الاول- تدريب (1)

- يوجه معلم اللغة العربية الطلبة نحو التدريب الوارد ص(37) من كتاب اللغة العربية (10د)

- يوضح معلم اللغة بشكل المقصود بأصوات الصفير المهموسة ويعطي مثالا دالًا

ثم يكلف أحد الطلبة قراءة الجملة الواردة في التدريب مراعيا تتابع حرفي السين والصاد (**والسبب الرئيس للإصابة بالساد تقدم السن**). معززا ومعقبا على قراءة الطالب.

- **يتجول معلم العلوم بين الطلبة متابعا تفاعلهم مع معلم اللغة العربية ومعززا إجابات الطلبة.**

تدريب (2)

- يكلف معلم اللغة أحد الطلبة قراءة الكلمة المدرجة في جملة(**عليهم مراجعة استشاريي العيون**) ذات الأحرف المتتابعة ملاحظة الصعوبة في نطقها (5د).

- يتابع معلم العلوم تفاعل الطلبة ويعزز إجاباتهم.

تدريب(3)

- يكلف المعلم أحد الطلبة توظيف أسلوب الدعاية التسويقية في قراءته للفقرة الآتية (20د)

(أما اليوم، فإن العملية الحديثة لإزالة الساد ، تجرى بأشعة الليزر التي تصل عدسة العين المصابة من خلال فتحة لا يزيد قطرها على الملميتر الواحد، ونصف المليمتر، ولا تتطلب في معظم الحالات غرزا جراحية .

ولا تتجاوز هنيهة ، يزيل فيها الليزر الساد كله بيسر وسهولة ،ثم تستبدل بالعدسة المعطوبة ، عدسة شفافة تزرع داخل العين دون عناء ، تمكن المريض من الإبصار منذ اليوم الاول ،

ثم تزداد الرؤية وضوحا بمرور الزمن ، إلى أن تسترد الرؤية قوتها الطبيعية التي كانت عليها قبل الإصابة بالساد). مصوبا الأخطاء ومعززا قراءة الطالب.

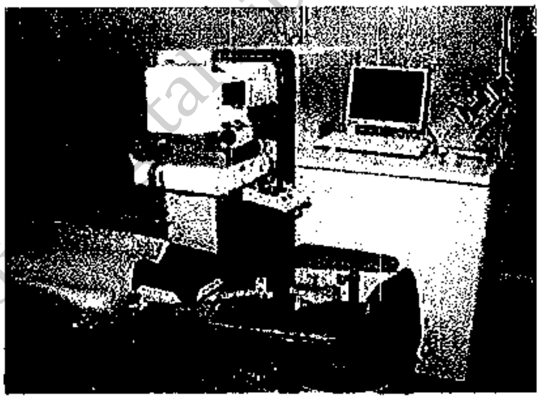
- يتابع معلم العلوم قراءة الطلبة ويدون الملاحظات.

الحصة الثانية (45دقيقة)

التطبيق الثاني

تدريب (1)

- يعرض معلم العلوم جهاز الفاكو عن طريق جهاز الحاسوب ومناقشة الطلبة بأجزائه وطريقة استخدامه **(10د)**



- ويكلف الطلبة بتلخيص طريقة العمل بأسلوبهم ولغتهم الخاصة**(25د).**

- يقدم معلم المادة التغذية الراجعة، ويقدم معلومات علمية إضافية عن الجهاز، ويمكن أن يقدم للطلبة مجموعة من المواقع الالكترونية لزيارتها بهدف التعرف أكثر على جهاز الفاكو واستخداماته **(15د).**

- يتابع معلم اللغة العربية جإابات الطلبة مدونا الملاحظات.

الحصة الثالثة (45 دقيقة)

التطبيق الثالث :

تدريب (1)

- **يوجه معلم اللغة العربية الطلبة إلى التدريب الوارد في ص(37) (10د)**

- يكلف الطلبة تفسير معاني المفردات التي خط تحتها في العبارات الآتية :

  - ثم تستبدل بالعدسة المعطوبة عدسة شفافة
  - يحتاج المريض بعدها فترة نقاهة طويلة ليلتئم الجرح
  - بأنجع النتائج وأقصر فترة نقاهة للمريض

- يتلقى المعلمان الإجابات ويعقبان عليها ويثبت معلم اللغة العربية الإجابات الصحيحة على السبورة .

تدريب (2)

– يكلف معلم المادة الطلبة الرجوع إلى معجم المصطلحات العلمية ويوضح معاني العبارات الآتية : الأمواج الفوق صوتية ، اشعة الليزر **(10د)**

– يناقش الطلبة بمعنى العبارتين ويثبت المعنى على السبورة .

– يناقش المعلمان الطلبة بمعاني المصطلحات (الأمواج الفوق صوتية ، اشعة الليزر) ويثبت معلم العلوم الإجابات على السبورة .

تدريب (3)

- يوزع المعلمان بطاقة كتب عليها كلمتي (الفتق) و (الرتق) ويكلف الطلبة بالعمل الثنائي لايجاد الفرق بينهما (10د)

<u>التطبيق</u> الرابع :

يوزع المعلمان ورقة عمل تحتوي مجموعة من الأسئلة :

س1: (والسبب الرئيس للإصابة بالساد تقدم السن ، كالشيب الذي يغزو الرؤوس في سن الشيخوخة). يصور الكاتب مرض الساد بالشيب في النص.وضح هذا التصوير ؟

س2: اكتب مستعينا بالنص نتيجة كل سبب من الأسباب المدرجة أدناه (15د).

السبب	النتيجة
إصابة عدسة العين بمرض الساد	
استخدام الكورتزون مدة طويلة	
توليد الموجات فوق الصوتية للحرارة	

<u>التقويم</u>: يتشارك المعلمان في تحديد طرائق التقويم من (ملاحظات ، قوائم شطب ، سلالم تقدير)

أ. التكويني – (متابعة تفاعل الطلبة وأدائهم في أثناء الحصص الصفية ، ثم تدوين الملاحظات)

ب. الختامي – أوراق عمل ، التطبيقات والمهام الخارجية كما يأتي :

الحصة الخامسة (45 دقيقة)

- **التطبيقات الخارجية**

- حظيت العين بنصيب وافر من الشعر العربي ، عد إلى شبكة المعلومات، واستخرج منها أبياتا ورد فيها ذكر العين، واقرأها على مسمع زملائك . **(15د)**

- تحدث بلغة معبرة متقمصا شخصية مريض بمرض الساد استعاد بصره **(15د).**

- برأيك من الممكن الاستغناء عن الطبيب في أجراء عمليات الليزر لتصحيح البصر، برر إجابتك، وما اقتراحاتك في هذا المجال؟ **(15د).**

تم بحمد الله

الملحق ز

كتب تسهيل مهمة الباحثة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٧/١٨/٩٥١
التاريخ: ١٥ / شوال / ١٤٣٣ هـ
الموافق: ٢ / أيلول / ٢٠١٢ م

مدير مديرية تربية قصبة المفرق المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة ميسون أحمد ساري العليمات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الطالبة ميسون أحمد ساري العليمات ذات الرقم الجامعي (٢٠٠٩٢٣٠٠٢٨) بدراسة بعنوان " أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الإستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (اختبار استيعاب، مقياس اتجاهات، دليل معلم) على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية تربية قصبة المفرق.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. محمد الطوالبة

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٩٩ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-2-7211199 Irbid-Jordan Email:fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق

الرقم ...

التاريخ ...

الموافق ...

مديرة: القدين الأساسية للبنات المختلطة

مدير مدرسة: جعفر الطيار الأساسية للبنين المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

الطالبة : ميمون احمد ساري العليمات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب جامعة اليرموك رقم ك ت/١٠٧/١٨/٩٥١ تاريخ ٢٠١٢/٩/٢م تقوم الطالبة المذكور أعلاه في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها / في إجراء دراسة بعنوان " اثر إستراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية ويستدعي ذلك في تطبيق أدوات الدراسة (اختبار استيعاب ، مقياس اتجاهات ، دليل معلم على عينة من طلبة الصف المذكور أعلاه بناء على موافقة مدير الشؤون التعليمية والفنية

راجيا منكم تسهيل مهمتها

واقبلوا فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة رئيس الإشراف

نسخة الملف

Abstract

Al-Elimat. Maysoon Ahmad. The Effect of Co-teaching Strategy in Improving Reading comprehension among 9th Grade Students in Mafraq Governorate and their Attitudes towards it. phD Dissertation. Yarmouk University. 2013 . (Supervisor: Prof. Hamdan Nasser) 2012.

The study aimed to investigate The Effect of Co-teaching Strategy in improving Reading Comprehension among 9th Graders in Mafraq Governorate and their Attitudes towards it. To achieve this aim the researcher developed two instruments: Reading Comprehension test and the attitudes towards co-teaching scale.

The study was applied on a sample of (124) male and female ninth graders selected purposefully from four public schools, two classes for females selected randomly the first is a control group consisted of (36) female students from Al-robay bin moath school for girls while, the second is an experimental group consisted of (33) female students from Al-fedeen basic school for girls. Moreover, other two classes for males were selected, as the first was a control group totaling (28) male students from the basic school while, the second is an experimental group totaling (27) male students from Jafar Al-tayyar basic school. The control groups (males and females) were taught through the regular method mentioned in the teachers' guide while the experimental groups were taught the same texts through co-teaching strategy.

After the end of the experiment the researcher administrated the reading comprehension test on all groups while the attitudes scale was applied only on the experimental groups. The findings of the study showed that there were significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) between the means of participants performance on all reading

comprehension level and the test as a whole attributed to the teaching strategy in the favor of the experimental group studied through the co-teaching method .

Moreover, there were significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) between the means of participants performance on (creative and interpretive) reading comprehension levels attributed to the interaction between the teaching method and gender variables in the favor of females while, there were no differences in the critical reading comprehension level.

With regard to the effect of using co-teaching strategy on students' attitudes, the fidings showed that there is a noted devleopment in their attidues with a mean totaled (3.62) on the attitudes scale as a whole. There was a significant statistical difference between the two means of the experimental group members on the attitudes scale attributed to gender in the favor of females.

Key Words: Levels of Reading Comprehension. Attitudes. Co-teaching.